KP47
593

Ю-а 21

КР47
593

А. М. ПЕШКОВСКИЙ

2

ВОПРОСЫ
МЕТОДИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА ЛИНГВИСТИКИ И СТИЛИСТИКИ

23053р

★

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА ★ 1930 ★ ЛЕНИНГРАД

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНЫЙ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛ-КА
917263

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Грамматика в новой школе	3
Навыки чтения, письма и устной речи в школах для малограмотных	20
Вопросы изучения языка в семилетке	30
Как вести занятия по синтаксису и стилистике в школах взрослых	47
Цели и методы учета орфографических ошибок	61
Проблемы взаимоотношения методологии и методики языковедения	82
Интонация и грамматика	95
Существует ли в русском языке сочинение и подчинение предложений	109
Роль грамматики при обучении стилю	124
Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы	133
Ритмика „Стихотворение в прозе" Тургенева	162

ГОСУД. Р.С.С. ИСТОРИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ № 7565 20 VI. 1930 БИБЛИОТЕКА

Главлит А-41775. У. 42. Гиз 32099 Зак. 1677 Тир. 4 000 11 п. л.

1-я Образцовая тип. Гиза, Москва, Валовая, 28.

ГРАММАТИКА В НОВОЙ ШКОЛЕ [1]

Вопрос о грамматике в новой школе распадается на два основных вопроса: 1) должна ли она там быть, 2) если должна, то в каком виде: в традиционном или в научном.

Вопреки логическому ходу зависимости этих вопросов друг от друга, история разрешила нам к настоящему моменту второй вопрос и все еще далека от разрешения первого.

В настоящее время нет уже необходимости доказывать, что старой грамматике не место в новой школе. Борьба за введение научной грамматики в школу, ведущаяся более или менее интенсивно в педагогических кругах всего мира, наиболее успешно, благодаря особому счастливому стечению общественных условий, была проведена в России. Кредит старого, доживающего ныне свое второе тысячелетие, общеевропейского грамматического канона знаний у нас в России подорван окончательно. И это не потому, чтобы наше общество или хотя бы только его педагогическая часть действительно приобщились к новому знанию о языке. Увы, эта вторая, положительная часть работы нео-грамматистов не могла быть проделана в наших условиях хотя бы в сколько-нибудь заметной степени. Но отрицательная часть работы, по причинам, в которые я не могу здесь вдаваться, была проведена у нас блестяще. Усилиями отдельных пропагандистов было разъяснено всем и каждому, что в традиционной школьной грамматике $2 \times 2 = 5$, что в ней нарушены основные принципы наблюдения и изучения вообще и наблюдения и изучения языка в частности, что в ней отсутствуют основные предпосылки научного знания. И таким образом участь этой грамматики в новой школе была решена бесповоротно. В самом деле, как бы ни металась современная педагогическая мысль между различными, порой противоречащими друг другу теориями, с уверенностью можно сказать, что основной курс на самодеятельность ученика ею взят твердо. Это основной принцип ее, примиряющий все противоречия. Он останется и при всех изменениях, которые претерпевают наши системы. А с формулой $2 \times 2 = 5$ принцип этот уж никак не может примириться. Там, где царит такая формула, царит и должна царить зубрежка. Там, где сам учитель принужден подходить к предмету с готовыми традиционными воззрениями и отказываться от исследовательских приемов, там не может быть речи о самодеятельности ученика. Самодеятельность неотделима от критики. То, что не вы-

[1] Все статьи данного сборника выбраны из журналов и сборников за время с 1925 г. по сей день.

держивает критики, не выдерживает и самодеятельности. Раз все это так, то традиционная грамматика должна быть неумолимо изгнана из новой школы, даже если бы за ней была признана огромная практическая ценность в деле создания навыков письма, чтения и устной речи (что до сих пор не доказано). Как ни велик уклон новой школы в сторону практицизма, уклон ее в сторону самодеятельности ученика еще больше, и там, где оба эти уклона сталкиваются между собой, второй должен восторжествовать.

Но если судьба традиционной грамматики определяется таким образом легко и просто, то гораздо сложнее и труднее второй из связанных с этим вопросов: что должно быть поставлено на ее место, и, главное, должно ли вообще что-либо быть поставлено?

Ни для кого не секрет, что хотя грамматика обновила в последнее время у всех на глазах коренным образом свое бытие и как наука, и как учебный предмет, хотя она переменила во втором из этих качеств даже и имя свое („наблюдения над языком"), ее попрежнему многие не любят, и все побаиваются. Так, в первом издании „Новых программ для единой трудовой школы" Наркомпроса РСФСР, вышедшем в 1924 г., ее совсем не было. Во второе издание она была введена, и притом в размерах довольно обычных, мало отличающихся от прежней школьной практики (поскольку сокращения не вызываются отличиями самой реформированной грамматики). Но сделано это было явно, как уступка чему-то: не то практическим потребностям учащихся в деле усвоения навыков письма и литературной речи (хотя отношение вводимых сведений к этим навыкам не уяснялось), не то общеобразовательному значению грамматических знаний, не то воспитательной ценности самого процесса наблюдений над языком, не то просто духу времени и домогательствам нео-грамматической школы (последнее представляется наиболее вероятным). Как бы то ни было, но в общий комплекс занятий родным языком эти „наблюдения" ни в какой мере не были „увязаны", и во всяком случае им принципиально отводилась лишь служебная, добавочная роль [1]. Об отношении общей прессы, а нередко и специальной педагогической прессы, к занятиям грамматикой в школе много говорить не приходится: довольно единодушно грамматика противопоставляется обычно чтению, драматизации, рассказыванию, устному и письменному сочинению, даже пересказу, как нечто сухое, безжизненное, схоластическое, ни в какой мере ребенка не развивающее и его не интересующее. Такое отношение к грамматике проявляется даже со стороны педагогов, отнюдь не стоящих на принципах приноровления к особенностям детской психики, а, напротив, ведущих в последнее время решительную борьбу с ней в форме самой откровенной, самой сухой рационализации ее (изгнание басенного и сказочного материала из хрестоматий). Но грамматики боится не только широкая публика и не только педагоги общего типа, далекие от отдельных методик и в частности от методики языка, — ее боятся для школы и педагоги иного типа. Из дореволюционной литературы здесь достаточно вспом-

[1] Писано в 1925 г. В новейших программах дело резко изменилось в пользу грамматики, см. ниже.

нить Кульмана, всегда настаивавшего на возможном сокращении грамматических занятий, а из пореволюционной — статью Д. Н. Ушакова „Спорные вопросы в новой программе грамматики“ (в сборнике „Русский язык в школе“). Здесь мы читаем: „...многих смущает большой объем объяснительной записки к программе грамматики[1]... Но бояться засилья грамматики с новой программой не приходится... Этим занятиям грамматике рекомендуется отвести подобающее место, т. е. далеко не первое (выделено мною.— *А. П.*). Первое же место отводится приобретению навыков: чтения, развития речи и др.“ И далее: „в новой программе много говорится о грамматике с тем, чтоб ее поменьше осталось“ (выделено мною.— *А. П.*). Всем известно, с какой легкостью специалисты навязывают обычно школе свои излюбленные науки, и как горячо каждый из них настаивает на общеобразовательном значении своей специальности. И если мы видим, что один из наиболее видных представителей научной грамматики сам настаивает на том, чтобы от его предмета в школе „поменьше осталось“, то это способно навести нас на серьезные размышления.

Чем, в самом деле, объясняется эта всеобщая боязнь грамматики? Нет ли здесь, помимо невежества, помимо реакции на недоброе недавнее прошлое, помимо примешивающихся сюда даже иной раз политических симпатий и антипатий, чего-то более глубокого, затрогивающего самую суть дела?

Ценность тех или иных знаний для школы можно рассматривать с двух сторон: со стороны общеобразовательной и со стороны практической, служебной. В первом случае знания важны сами по себе (для примера можно указать знания об устройстве вселенной или знания о судьбах и свойствах изящной литературы), во втором — как средство для приобретения либо навыков, либо других общеобразовательных знаний (пример — те же знания как средство для предсказания погоды или для создания художественного наслаждения при чтении изящной литературы). В последнее время, правда, принято игнорировать первую сторону и даже целиком отрицать ее (см. напр.: Анатолий Машкин, Литература и язык в современной школе, ГИУ, 1923). Но мы не стоим на такой позиции и считаем долгом заранее заявить об этом. Вместе с тем именно в силу нашего принципиального признания общеобразовательной ценности некоторых знаний для школы, мы должны теперь же отметить, что некоторые навыки оказываются столь необходимым средством для приобретения этих знаний, что должны расцениваться не ниже самих знаний. Как на самый бесспорный пример, можно указать на навык чтения, без которого невозможно в наших условиях вообще никакое образование. А таким образом и те знания, которые ведут к такого рода навыкам, если бы они даже не имели никакой общеобразовательной цены, приобретают первостепенное значение.

Итак, рассмотрим прежде всего общеобразовательную ценность грамматических знаний самих по себе, совершенно независимо от роли их в приобретении навыков чтения, письма, владения лите-

[1] Имеется в виду программа Наркомпроса 1921 г.

ратурным языком, понимания художественной литературы и т. д. и т. д. И прежде всего, есть ли у них такая ценность? Здесь нужно откровенно признать, что ценность эту они имеют лишь как часть общих языковедных знаний, а последние имеют ее лишь в тех приблизительно пределах, какие были в свое время намечены для так наз. „старшего курса русского языка“ в брошюре „Занятия языком на II ступени“, Гиз 1920). Другими словами, общеобразовательная ценность здесь заключается в общей ориентировке, в общем понимании природы языковых явлений и соотношения их с явлениями мысли самой по себе (логика и психология), с историческим и социальным процессом (история и социология), с другими отправлениями человеческого организма (физиология речи), а не в том, что собственно составляет материал грамматики (даже и в новом понимании этого предмета) в младших группах. Конечно, общее представление о формах слов и словосочетаний, о том, для чего они существуют, что выражают в языках, как могут заменять друг друга, как одни языки пользуются преимущественно формами слов, а другие — формами словосочетаний, какие формы слов и словосочетаний оказываются по своему значению наиболее общими для всех человеческих языков, и почему это так,— эти и им подобные вопросы должны войти в общеобразовательный курс языка. Но ведь все эти знания могут быть даны на одном-двух примерах. А нужно ли, напр., для общего образования знать, что в русском языке существуют столько-то видов склонений и спряжений, такие-то падежи, такие-то наклонения, залоги, виды, причастия, деепричастия, инфинитивы и т. д., и что звуковое выражение каждой из этих категорий такое-то и такое-то? Представим себе на мгновение русского человека, овладевшего в совершенстве и письмом, и чтением, и литературной речью без всякого участия грамматических знаний (случай для меня, как увидит ниже читатель, по самой природе дела, исключительный). Составит ли в его общем образовании (даже принимая во внимание неизбежность национальной окраски всякого общего образования) какой-либо пробел то, что он не знает, что в его родном языке есть родительный падеж, и что он оканчивается в одних случаях на *а* (*стола*), в других на *ы* (*воды*) и т. д.? Я беру на себя смелость утверждать, что нет, потому что я не вижу никаких необходимых связей данного факта с другими элементами общего образования, никакой роли его в общей системе образования. Надо откровенно сознаться, что такого рода знания — специальны, что они очень ценны для лингвиста, но совершенно не нужны сами по себе для человека. И таким образом общая оценка грамматических знаний с этой стороны приводит нас к безусловно отрицательному взгляду на преподавание грамматики в школе.

Можно бы было возразить на это, что самый процесс приобретения этих знаний, как он поставлен теперь в методе так наз. „наблюдений над языком“ имеет огромное воспитательное значение для мысли, что явления языка являются удобнейшим объектом для первых шагов в индукции и дедукции и т. д. На такой роли языковых наблюдений я сам в другом месте как раз наиболее энергично настаиваю (см. „Наш язык“, ч. I, книга для учителя, введение), но здесь

позволительно спросить, можно ли культивировать те или иные знания в школе только для процесса их приобретения? Не явится ли это недопустимым засильем формального принципа обучения за счет материального?

Рядом с этим отсутствием общеобразовательного значения я столь же откровенно впишу здесь в пассив грамматики и некоторое несоответствие ее особенностям детской психики, в частности детского мышления. Грамматика есть наука о формах слов и словосочетаний. Всякая форма слова и словосочетания связана с двумя признаками: 1) внешней звуковой характеристикой данной формы, 2) внутренней характеристикой, или так наз. формальным значением. Интерес к первой я не считаю противоречащим детской психике, хотя многие методисты смотрят на это иначе. По-моему, процесс овладения речью в его ранних стадиях (а ведь не на большом расстоянии от них находится ребенок в первых отделениях школы) даже связан с повышенным интересом к звуковой стороне речи. Всем известно пристрастие детей ко всевозможным прибауткам, каламбурам, шарадам и т. д. Всем известна детская манера коверкать речь, передразнивать взрослых, животных, иностранцев, говорить на тайных языках, вообще шалить речью, шалить своим речевым аппаратом. То, что для грамматических наблюдений приходится рассекать живой речевой поток на части и выхватывать экспериментально мельчайшие из них, я тоже не считаю вредной отвлеченностью предмета, как думают опять-таки многие методисты. Поскольку эти выхватываемые элементы остаются для ребенка внешними, не связанными со значением, и поскольку он в состоянии ими распоряжаться, легко воспроизводить и повторять их, постольку наблюдение над ними как раз соответствует детской психике. Музыка — отвлеченнейшее из искусств, однако никто еще никогда не находил, чтобы та ветвь ее, которая естественно воспроизводится детьми — пение — была противна детской природе (и не только в смысле непосредственного детского пения, но и в смысле обучения пению). Но совершенно иное приходится сказать о наблюдениях над значениями слов, и особенно над формальными значениями. Здесь мы имеем уголок психологии, науки безусловно для раннего детского возраста преждевременной. И притом уголок-то этот как раз наиболее потаенный, наиболее требующий самоуглубления, сосредоточенности для своего обнаружения, потому что дело идет о подсознательных явлениях. Если и вообще-то к самонаблюдению человек становится склонен лишь в зрелом возрасте, когда у него скопился запас внутренних переживаний, когда ему есть что понаблюдать, то к самонаблюдению в области подсознательного склонны уже совсем немногие даже и среди взрослых. Та самая живость и непосредственность ребенка, которая, по-моему, ведет его к звуковым наблюдениям, отталкивает его от наблюдений над значениями языка. А между тем без минимального хотя бы сосредоточения на значении нельзя вскрыть ни одной формы слова или словосочетания. Когда мы вскрываем в слове *вода* форму *вод* + *а*, мы отвлекаем: 1) часть *а* от части *вод*, 2) звуки части *вод* от значения прозрачной жидкости без цвета и запаха, 3) звук *а* от значений

именит. падежа ед. числа женск. рода им. существительного, 4) значение прозрачной жидкости без цвета и запаха от звуков части *вод*, 5) значения именит. падежа ед. числа женского рода им. существительного от звука *а*. Первые три отвлечения я считаю совершенно доступными для детского возраста и даже созвучными с ним. Четвертое — значительно труднее, но все же вполне посильно. Наконец, пятое — совершенно непосильно. Правда, оно и производится и должно производиться (см. ниже) всегда лишь в самой элементарной, самой зачаточной форме (ведь в сущность значений падежа, рода, части речи не вникла еще, как следует, и сама наука). Но все же приходится отметить, что в этом пункте грамматика является действительно для детей излишне „отвлеченной" наукой.

Вот эти два свойства — изолированность в системе общего образования и отвлеченность в только что разобранном смысле — и вызывают, думается мне, сдержанное отношение к грамматике как школьному предмету среди самих представителей этой науки. И справедливо вызывают, поскольку речь идет о самодовлеющих знаниях. Нужно прямо сказать, что если бы грамматика преподавалась только ради нее самой, то она должна бы была быть изгнана совершенно из младших отделений и перенесена в сжатом до предельности виде в старший (тогда уже впрочем не „старший", а единственный) курс языка в последнем отделении школы. Краткий курс „введения в языковедение" — вот все, чего приходилось бы тогда желать для общего образования.

Но этот суровый приговор над грамматикой мгновенно изменяется в свою противоположность, как только мы перейдем к практической стороне грамматических знаний.

Здесь мы найдем в методической литературе целую гамму мнений, начиная от слепой веры в грамматику, как единственную опору языковой культуры, и кончая утверждением, что грамматика совершенно не участвует в создании навыков письма, чтения и литературной речи.

Однако любопытно, что, несмотря на такую разноголосицу среди теоретиков, грамматика упорно держится в младших отделениях школы. Если бы дело шло только о Зап. Европе или даже Америке, то это можно было бы объяснять косностью, силой традиции. Но мы видим, что она проникает и в наши революционные программы, причем проникает не в убывающем, а в возрастающем порядке (сравн. программы Гус'а 27 г. с программами 24 г.). И это при несомненной общей антипатии нашей широкой публики, и особенно ее передовых слоев, творящих ныне программы, к грамматике! Явление это весьма значительно и указывает, по-моему, лишь на здоровый инстинкт педагогических масс, берущий свое вопреки всяким теориям. Грамматика вводится (именно вводится, после временного забвения) под напором самой жизни, под напором рядового учительства, которое на опыте убеждается, что без нее невозможна грамотность.

Скажу наперед, во избежание недоразумений, что все последующее изложение основано на глубоком убеждении в коренном значении обучения грамматике для грамотности страны, и притом грамотности

не только в узком, но и в широком смысле слова. Не только чтение и письмо, но и понимание какого бы то ни было текста и говорение на той разновидности родного языка, на которой говорят все приобщающиеся к культуре слои народа (и на которой в будущем, следовательно, должен будет говорить весь народ), неразрывно связаны, по моему убеждению, с обучением грамматике в младших отделениях школы. Всякий, кто понимает читаемую книгу или газету, всякий, кто способен удобопонятно высказаться на политическом собрании, обязан этими умениями прямо или косвенно (т. е. через других людей, с которыми он приходил в общение, и которые обучались грамматике) преподаванию грамматики в школе. И если он это отрицает (как это у нас иногда делается), то отношение его к грамматике вполне уподобляется отношению известного крыловского персонажа к тому дубу, под которым он собирал жолуди.

Прежде всего, относительно искусства правописания приходится признать, что установившийся в последнее время в нашей литературе взгляд на него, как на результат автоматической ассоциации зрительно-рукодвигательных образов слов с их значениями верен только частично, именно только в отношении к корням слов, т. е. в сущности, только к легчайшей части правописания. Правописание грамматических элементов слов (профиксов, суффиксов, инфиксов, флексий) не может быть подкреплено ничем иным, как первоначальным грамматическим осознанием и возможностью последующей постоянной самопроверки.

В самом деле, если слово *случится* может быть написано то с ъ, то без него, в зависимости от крайне пестрого и подвижного окружения, то за что тут может зацепиться зрительная и рукодвигательная память? Если мы пишем, с одной стороны: *из деревни, у деревни, от деревни, с деревни, без деревни, для деревни* и т. д., а с другой стороны: *к деревне, в деревне, на деревне, при деревне*, то можно ли ожидать от памяти, что она захватит независимо от произношения все первые сочетания в одну рубрику, а все вторые в другую? По какому признаку, кроме грамматических, она бы это сделала? Для утверждающих, что грамматические формы письменной речи могут усваиваться так же интуитивно, как усваиваются они в устной, я могу повторить только то главное возражение [1], которое я высказал уже в статье „Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе“ (мой „Сборник статей“, 1925, стр. 32 и сл.): в самой устной речи они постоянно путаются, и ни одно поколение, лишенное влияния школы и школьных занятий грамматикой, не воспроизведет в точности грамматического наследства, доставшегося ему от предшествовавшего поколения. Ведь на этих сдвигах от поколения к поколению и основана, главным образом, грамматическая изменчивость языков (как и всякая иная изменчивость). Если бы правописание могло быть таким же текучим, таким же подвижным, как сам язык, тогда конечно не было бы надобности в искусственных средствах его усвоения. Но сущность правописания—в его окоченелости,

[1] Остальные см. в той же статье.

неподвижности, искусственно устанавливаемой и потому неизбежно столь же искусственно поддерживаемой.

Но и по отношению к корням слов можно утверждать, что помощь грамматики, если и не необходима, то весьма желательна. Новейшие наблюдения методистов показывают, что орфограммы корней, допускающие возможность рациональной самопроверки (напр. *вода — воду*), дают меньший процент ошибок, чем орфограммы, не допускающие этой возможности (*баран*, *собака*, см. ст. А. С. Ярусова: „К вопросу об изучении орфографических ошибок" в „Родн. яз. и лит. в труд. шк." за 1928 г., № 2). Если такой результат получается при обычном отсутствии у пишущих уменья быстро и верно находить ударение в слове и подбирать необходимые ударные варианты, т. е. получается, в сущности, благодаря лишь „бессознательной грамматике", то во сколько раз ускорила бы его сознательность и развитие навыка ударения!

Относительно связи пунктуационных навыков с прохождением синтаксиса много говорить не приходится. Никто еще нигде и никогда не предполагал, что пунктуацию можно усвоить зрительно-рукодвигательным методом: она слишком не характерна для этого и слишком связана со случайным синтаксическим окружением. Правда, в последнее время здесь предложен другой обход грамматики — интонация. Но, во-первых, само изучение интонации естественнее всего протекает в синтаксических рамках. А во-вторых, ряд правил пунктуации все же не может найти себе обоснования в интонации и среди них, прежде всего — запрещение разрывать синтаксические связи запятой внутри предложения. В последнее время как раз подсчеты показывают повсеместную вопиющую пунктуационную беспомощность и особенно злоупотребление фонетической запятой внутри предложения. И это нельзя не сопоставить с той заминкой в школьном преподавании синтаксиса, которая вызвана теоретическими спорами в этой области.

Так обстоит дело с письмом, но едва ли еще не хуже (для врагов грамматики) дело обстоит с самим говорением на литературном наречии родного языка. На этот счет у широкой публики (включая и педагогов-неспециалистов по языку) „легкость в мыслях необыкновенная". Не только просто правильная речь, но даже точная, сжатая, изобразительная, изящная слетает к нам, по ее представлениям, прямо со страниц наших классиков и прочно поселяется в наших головах без всякой грамматической муштры. Как относительно усвоения иностранных языков, так и относительно литературной разновидности родного языка господствует мнение, что всему делу голова—практика. Нужно как можно больше читать, нужно, наконец, самому побольше писать так наз. „сочинений", а в новейшее время докладов, рефератов, конспектов и т. д. — и „набьешь руку", научишься. И хотя жизнь нередко дает нам примеры людей, лишенных в детстве правильной школы и из-за этого поражающих, несмотря на горячее стремление к знанию и на приобретенную даже впоследствии начитанность, полной беспомощностью, неурегулированностью, даже просто непонятностью языка своего (тип так наз. „зачитавшихся"), хотя среди нас самих мы тоже на каждом шагу наблюдаем людей,

не могущих похвастаться даром устного или письменного слова, несмотря на то, что прочитали они как будто бы столько же классиков и даже тех же, сколько и каких читают все — однако вера во всемогущество „практики“ продолжает господствовать. В лучшем случае считается достаточным, если ученик много пишет, а учитель добросовестно „исправляет“ стиль (хотя на $\frac{3}{4}$ эта работа учителя впустую, потому что большинство ошибок индивидуальны и в условиях классного обучения не могут быть разъяснены сделавшим их), или ученик много говорит, а учитель „следит“ за тем, чтобы речь ученика была правильна, логична, художественна и т. д. Но в то же время всякий, кто фактически преподавал родной язык, легко припомнит, какие потоки неорганизованной, запутанной, даже просто на каждом шагу неправильной речи изливает на него в таких случаях ученик и как он беспомощен по отношению к этим потокам, ибо „исправлять“ пришлось бы чуть не каждое слово и следовательно не дать совсем ученику говорить; предъявлять же после доклада ученику длинный счет его ошибок, не замеченных в свое время ни им, ни классом (даже если бы учитель и успел записать их), было бы нелепостью. Вообще обучить правильной речи, только „следя“ за ее правильностью, едва ли легче, чем обучить медведя мазурке: ведь и тут мы могли бы сказать, что надо только „следить“, чтобы каждое движение зверя было изящно, грациозно и соответствовало основной структуре данного танца.

Я не могу здесь подробно останавливаться на том, что такое литературное наречие, и доказывать, что говорение на нем относится к естественному говорению, с которым в огромном большинстве случаев приходит ученик в школу, именно как движения, нужные для мазурки, к движениям медведя. Я пытался сделать это в статье „Объективная и нормативная точка зрения на язык“ (в моем „Сборнике статей“, М., 1925), куда и принужден отослать читателя. Здесь я сошлюсь только еще на вдумчивую и основанную на личном педагогическом опыте статью харьковского лингвиста Л. Булаховского „Опыт схемы учебника русского языка“ („Путь просвещения“ 1923, № 2), где говорится: „Школе тем более приходится работать над родным языком учащихся, чем менее он оказывается родным им на самом деле... Письменный язык... по своей природе никогда не может быть не только в полной мере, но даже в очень значительной, полученным от среды чисто-практическим путем; поэтому... учащемуся предстоит выучиться (выделено в подл.) многочисленным особенностям литературной речи в том, в чем она высится над языком среды“. Само собой разумеется, что то, что здесь говорится о письменном языке, относится и к разговорно-литературной разновидности его, поскольку идеалом в ней ставится всегда письменный язык. Самые отличия письменного языка удачно сформулированы в следующих строках: „Большая строгость и разборчивость литературного письменного языка сравнительно с разговорным; его усложненность как орудия более содержательной и более широкой по охвату мысли; необходимость при передаче психологического со-

держания оперировать главным образом формальными средствами вместо ритмико-мелодических — устной речи (пауз, интонаций и т. п.), не говоря уже об отсутствии жестов и мимики, — все это — причины, которые выдвигают задачу работы уже школьной". Общераспространенное убеждение, что „развитая мысль всегда сама найдет себе надлежащее выражение", основывающееся „на мнимых случаях высоких стилистических достижений такого-то или такого-то, помимо всякого изучения языка", удачно парируется ссылкой на непосредственный педагогический опыт: „Если уже нужен настоящий опыт, его можно проделать, войдя в аудиторию, состоящую из рабочих, где зачастую люди, вдумчивость и общее развитие которых не оставляет сомнения, беспомощно лепят в тетрадях детски-нескладные фразы". От себя прибавлю, что если бы было даже неопровержимо доказано, что Горький (излюбленный пример презирателей грамматики) сохранил на всю жизнь в полной неприкосновенности свое первоначальное грамматическое невежество (а это еще надо доказать, потому что здесь, как справедливо говорит тот же автор, „отсутствие систематической школы смешивается с отсутствием ее вообще"), то и тогда был бы упущен факт исключительной языковой одаренности данного лица. Кроме того с социальной точки зрения тут важно то, что все подобные самоучки всегда испытывают на себе непосредственное влияние живой интеллигентской среды, т. е. лиц, прошедших грамматическую школу. Неизвестно, что было бы, если бы грамматика была начисто изгнана из школы, и сама среда, имеющая представление о предложениях, падежах и т. д., вымерла бы, — сохранил ли бы свою силу на вечные времена тот первоначальный заряд грамматической культуры, который всегда и везде следует за возникновением литературы, или одного немого воздействия со стороны литературного наследия былых веков оказалось бы мало, и литературный язык постепенно пришел бы в состояние полного разложения?

Но в чем же, — спросят меня, — выражается помощь, оказываемая литературному говорению именно грамматическими знаниями? Не смешиваете ли вы прежде всего изучения языка вообще с изучением именно грамматики? Ведь язык можно изучать и со стороны лексики. А затем ведь изучение может итти и чисто-практически, показательным путем, подобно тому, как учитель рисования может и не обучать общим законам перспективы, а указывать всякий раз на ошибки и подрисовывать сам на том же рисунке „по-правильному". Зачем здесь именно знания? Объяснюсь.

Основным отличием литературного говорения от естественного является, как известно, сознательное пользование языковыми средствами. Поскольку речь человека затронута литературными и школьными влияниями, постольку он невольно наблюдает над своей речью, стремится осуществить в ней некую норму, некий идеал речи (называемый обычно „правильностью"). И обратно — поскольку он такое старание проявляет, постольку он говорит литературно. Грамматика же (в своей описательной части) как раз и занимается переводом подсознательных языковых явлений в сознательные. Другими словами, грамматика как наука производит коллективными

силами как раз то, что каждому надо проделать индивидуально, чтобы говорить на литературном наречии родного языка. При этом в отличие от лексики (которая также, конечно, должна изучаться в школе, но которая, не представляя еще пока определенной системы знаний, легко растворяется в общей массе занятий языком в школе) грамматика занимается наиболее укрытыми от нашего сознания явлениями языка (формальным членением его и формальными значениями), т. е. наиболее нуждающимися как раз в осознании и наиболее трудно поддающимися ему. Эти общие положения станут понятнее, если их развернуть в следующие частные иллюстрации.

1. Всякое осознание фактов языка основано прежде всего на сознательном выхватывании данных фактов из общего потока речи-мысли и на наблюдении над выхваченным, т. е. прежде всего на расчленении процесса речи-мысли. Хотя язык и представляет из себя „членораздельное выражение мысли при помощи звуков" (Габеленц), однако расчлененность эта при естественном говорении таится глубоко под уровнем сознания. Если вы спросите неграмотного крестьянина, есть ли в его языке звук *п*, есть ли в нем слово *над*, есть ли в нем слово *стола*,— он вас не поймет. Хотя говорить по-русски возможно, только имея представление о всех этих единицах русской речи и хотя он их, следовательно, несомненно имеет, но он о них *не знает*. Это именно то, что принято называть подсознательным мышлением. В таком невышколенном сознании есть только именительные падежи существительных и прилагательных, наречия, глаголы в наиболее независимых формах, т. е. слова, часто встречающиеся в речи в изолированном виде. Да и то они слиты в нем с представлениями о самих предметах мысли и как слова выделяются крайне слабо. Цельность речевых представлений на месте интеллигентской расчлененности можно наблюдать не только на неграмотных, но и на грамотных низшей квалификации. Когда я предлагал учащимся на первом курсе рабфака подставить, положим, в сочетание *я иду к реке* на место слова *река* слово *озеро*,— я видел, что далеко не все делают это быстро и свободно и что, напротив, многих крайне затрудняет эта несложная операция. Почему это? Да потому, что она требует расчленения речевых представлений, в данном случае, например, отделения слова *реке* от слова *к* и выделения из других отложившихся в памяти слов слова *озеру* (которое ярко выступает в памяти только в форме именит. падежа). А естественные речевые представления текут слитно. Само собой разумеется, что там, где нет сноровки к такому расчленению, там, где речевые комплексы движутся в мозгу с ловкостью медвежьего танца, там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке и т. д. Там не человек владеет языком, а язык владеет человеком. Грамматика же как раз и занимается членением человеческой речи-мысли. Каждое грамматическое наблюдение и каждое грамматическое знание как бы кристаллизует в уме учащихся изолированные языковые факты и в то же время развивает сноровку к дальнейшему изолированию. Возьмем хотя бы то же *стола*. Неграмотный не знает его как рече-

вую единицу, а школьник, учившийся грамматике (хотя бы старой), знает. В результате школьник, услышавший диалектическое сочетание *купил стола*, отнесется к нему совсем не так, как неграмотный: необычность сочетания выделится в его уме гораздо резче, по всей вероятности, даже выльется в насмешку, в презрительное отношение, вообще в оценку факта. И как ни грустно это для диалектолога, но такое отношение будет культурнее, чем простое игнорирование факта неграмотным (еще культурнее было бы соединение оценки с научным интересом к факту самому по себе, но не будем забираться в такую высь). Особенно важны в этом отношении занятия грамматикой именно как гимнастика ума. Если мы припомним, что каждое грамматическое наблюдение есть наблюдение либо над корнем, либо над префиксом, либо над суфиксом, либо над инфиксом, либо над флексией, либо над служебным словом, либо над порядком слов, либо над интонацией,— то поймем, что занятия грамматикой являются не только непрерывной диференциацией речевых представлений, но и развитием самой способности диференцировать их. А диференциация эта, опять напоминаем, для культурного говорения должна быть настолько же выше естественной, насколько движения человека диференцированнее движений медведя.

2. Расчленение речевых представлений является только предварительным условием, условием sine qua non для культурного говорения. Раз оно дано, возникает другое столь же необходимое условие: понимание отношений между элементами речи. Другими словами, понимание литературного синтаксиса. Дело это гораздо более трудное, чем как это кажется тем, кто уже достиг этого понимания. Остановлюсь на примерах, приводимых тем же Л. Булаховским в уже цитированной статье: *И над отечеством свободы просвещенной взойдет ли наконец желанная заря?* Для понимания необходимо слова *свободы просвещенной*, несмотря на паузу и на фонетическое примыкание этих слов к слову *отечеством*, отнести к отделенному от них слову *заря*. Легко ли это дается учащемуся? Может ли учащий быть спокоен за то, что учащийся, утверждающий, что понял это место,— понял именно так, как нужно? Где гарантия, что фраза не отразилась в его голове совсем смутно или что он не представил себе *отечеством свободы просвещенной* как нечто цельное (быть может даже осмыслив это отнесением к будущему, т. е. представив себе, что в результате, когда взойдет *заря*, отечество сможет так называться)? Единственной гарантией является синтаксический анализ и синтаксический эксперимент. Переставляем слова: *взойдет ли наконец над отечеством желанная заря просвещенной свободы?* Если даже здесь не будет ни слова сказано ни о подлежащем, ни о дополнении и т. д., это—занятия синтаксические, это — синтаксис. Другой пример из той же статьи: *По синим волнам океана, лишь звезды блеснут в небесах...* Где гарантия, что ученик понимает слово *лишь* во временном смысле, а не в ограничительном (т. е. в том смысле, что только звезды, а месяца нет)? Опять-таки только в замене слова *лишь* словами *когда, как только* и т. д., т. е. в сущности

в раскрытии временного смысла данного придаточного предложения. Какую бездну непонимания литературной речи таит в себе иной раз ученик неведомо для учителя, видно из следующего факта моей практики на рабфаках. Первому курсу был задан грамматический письменный разбор нескольких фраз из „Сна Макара" Короленко. При просмотре работ оказалось, что для некоторых во фразе „Стал Чалган большой слободой" слово *большой* согласуется со словом *Чалган*, т. е., что они поняли эту фразу раздвоенно: *стал большой, стал слободой.* Из беседы с ними выяснилось, что им вообще непосильно столь тонкое различение смыслов, что они схватывают лишь общий логический результат, а не языковые оттенки. Это наглядно показывает, до какой степени туманно отражается литературная речь в неизощренных грамматически умах. Конечно, факты такие очень часты и только вскрываются редко. А в результате — типичная полуинтеллигентская речь, доходящая иной раз, когда говорящий хочет „образованность свою показать", до простого „набора слов". Люди слушают такую речь и думают, что человек „не умеет говорить". А человек прежде всего не умеет понимать речи новой для него среды, вследствие этого не умеет мыслить на этом, иностранном для него, языке, а в результате, конечно, не умеет и говорить. Если вспомнить, что такие люди как раз часто любят говорить, то станет очевидной вся нелепость упоминавшегося уже мнения, что „практика" научает говорить, что чем больше человек говорит, тем он лучше говорит.

Здесь мне могут возразить следующее: поскольку в объяснении учителем текста грамматические термины могут не фигурировать, поскольку он может выяснить и уточнить в сознании ученика смысл читаемого простой перестановкой слов (например *взойдет ли заря просвещенной свободы*? и т. д.) или простым подчеркиванием тех или иных интонаций (например, особо слитным произношением слов *большой слободой*), постольку необходимость самого изучения грамматики всеми этими фактами не доказывается. Но, во-первых, само непонимание учеником текста нередко может обнаружиться только в результате грамматического анализа (как в примере с „Чалганом"); во-вторых, интонационная помощь может притекать только при классном чтении и не касается внеклассного; и, в-третьих, всякое толкование текста не на грамматической базе — единично, оно не систематизируется учеником, не вводится в общие — грамматические — рамки, т. е. не апперцепируется, а только перцепируется и, следовательно, воспринимается менее отчетливо, не говоря уже о том, что самое объяснение, лишенное помощи со стороны грамматики, неизбежно протекает медленнее.

3. До сих пор дело шло преимущественно о развитии при помощи занятий грамматикой определенных способностей человека, о том, что можно было бы назвать „грамматическим мышлением", составляющим неотъемлемую принадлежность умственной культуры. Теперь укажу, какую роль играет в развитии речи прямое сообщение (или выделение самим учеником, под руководством учителя, это в данном случае безразлично) грамматических знаний. Положим,

ученик пишет: *Придя домой, у меня сидел гость* (очень обычная ошибка, как известно). Можно ли разъяснить ученику эту ошибку без понятий „деепричастия" и „подлежащего"? Нет. Можно только исправить: *Когда я пришел домой.* Но ведь в других случаях выражение *придя домой* не будет забраковано *(придя домой, я выспался)*, и ученик не будет знать, в чем дело. Допустим даже, что выражение будет давать полную двусмысленность *(придя домой, он сидел на диване*, причем *он* это не тот, кто пришел), и ученику будет эта двусмысленность разъяснена. Он будет чувствовать, что выразился плохо, неясно, даже глупо, но не будет понимать, почему это у него так вышло, и, следовательно, не сможет уберечься от повторения подобного случая. Язык будет владеть им, а не он языком. Я допускаю даже, что с течением времени, под влиянием непрестанных поправок учителя, он бессознательным путем усвоит этот закон литературного наречия (хотя склонен думать, что тут дело будет не столько в поправках учителя, сколько в общем давлении литературно разговаривающей среды, т. е. среды, обучавшейся в свое время грамматике). Но сколько времени при этом пропадает даром! Неужели нужно 1000 раз исправлять одну и ту же ошибку и не сметь сказать, в чем тут ошибка? И для чего это нужно? Для „натурального" метода? Но почему же мы во всех других областях пользуемся знанием природы вещей и подчиняем их себе этим знанием и только природу языка знать не должны и подчинять его себе не должны? Почему мы „ненатурально" передвигаемся при помощи пара и электричества, „ненатурально" пашем при помощи трактора, „ненатурально" освещаемся, „ненатурально" отапливаемся и т. д. и только говорить должны во что бы то ни стало „натурально"?

Само собой разумеется, что случаи этого рода столь же многочисленны, насколько вообще литературное наречие отличается от естественных наших наречий. Вот ряд других фактов, исправление которых явно требует грамматического освещения и обобщения (все факты взяты из работ рабфаковцев): *человек бывалый за границей; служит у помещика агрономом, интересующим наукой; но характеры людей... безусловно зависели от этих экономических обстановок; в своей комедии он показал нам, в лице Гордея Торцова, как представителя этого сословия; здесь ярко изображено..., жена, которая хотя сразу и запротестовала, но потом лишь стоило Торцову сказать: „я так хочу", она сдается; воспитывался он довольно в хороших условиях; чтение книг разрешалось с чисто описательным содержанием; она умеет... владеть мужчинами, которые составляют одну из приятных занятий в ее жизни; эпоха сороковых годов создала тип передовых людей при всех своих воззрениях лишними* и т. д. (см. новейшие работы Абакумова, Рождественского, Гуревич и др. о „стилистических" ошибках). Огромное большинство фактов этого рода не диалектизмы в собственном смысле слова, а результат смешения разговорной речи с литературной или, еще вернее, результат неполного овладения усложненным литературным синтаксисом. Само собой разумеется, что простая эмпирическая поправка без апелляции к грамма-

тике (например, *бывавший за границей* без указания на отличия в этом отношении глагольных прилагательных от причастий, или *одно из приятных занятий* без указания на род таких слов как *занятие* и на закон согласования) ничего не дает ученику для самоограждения от подобных же ошибок впоследствии. Каждый случай такой поправки воспринимается как единичный и не задерживается в памяти, ибо только локализация его в грамматической системе могла бы создать эту задержку.

Подвожу итоги. Грамматика — наука сама по себе для раннего детского возраста трудная и психологии его мало соответствующая (отдельные случаи преодоления этого несоответствия талантом учителя не в счет). Общеобразовательные элементы ее невелики и сопредельны с такими науками, которые естественно отходят к концу общеобразовательного курса. Поэтому, если отрицать практическое значение грамматических знаний, то ей в младших отделениях школы не место. Программа, которая утверждала, что ни читать, ни писать, ни говорить грамматика ни в какой мере „не учит“ (утверждение программы 1921 г.), впадала в величайшее противоречие сама с собой, когда вводила для самых маленьких детей „наблюдения над языком“. Но дело-то в том, что на самом деле грамматика не только всему этому учит, но и вообще наравне с техникой чтения является порогом всякого знания, не переступить через который невозможно. Чтобы читать книги не так, как читал их гоголевский Петрушка, надо учиться грамматике, и степень понимания книги всегда будет, при прочих равных условиях, прямо пропорциональна степени грамматического развития, достигаемого прежде всего обучением грамматике. Старинная поговорка „без букв и грамматики не учатся и математике“ неожиданно находит себе подтверждение в чисто лингвистическом анализе природы литературного наречия[1].

Я думаю, после всего сказанного незачем долго останавливаться на роли грамматики именно в новой школе. Школа, которая хочет приобщить к благам умственной (а, следовательно, прежде всего языковой) культуры все миллионы русских граждан, которая хочет стереть без остатка какие-либо классовые различия между ними в этом отношении, не может отказываться от основного средства этого приобщения — грамматики. Точно так же школа, поставившая себе целью знание, нужное в жизни, знание прикладное, должна начинать с нужнейшего из знаний — с грамматики. Странной кажется, с точки зрения развернутых выше положений, уже упоминавшаяся книжка Анатолия Машкина, фанатически настаивающего на „целевой установке“ для каждого школьного „предмета“ и изгоняющего на этом основании из школы прежде всего — грамматику. При этом доказательству отсутствия у грамматики „целевой установки“ посвящены из 140 страниц книги лишь следующие 3 строки: „Утверждение методистов, что грамматика научает логически мыслить, говорить, писать,

[1] Ср. еще статью Bally в кн. 8—9 за 1921 г. „Journal de psychologie normale et pathologique“, La langue naturelle et artificielle.

Государств. публичная историческая библиотека
Рос. Центр. Историческая Библиотека

настолько устарело, что о нем говорить теперь серьезно не приходится". С точки зрения всего вышесказанного, обучение грамматике — одна сплошная „целевая установка".

В заключение позволю себе наметить, хотя бы в самых общих чертах, какие методические выводы даст такой взгляд на грамматику.

Прежде всего относительно объема нужных ученику грамматических сведений не приходится мечтать, что „целевая установка" сильно сократит его. „Мне не кажется, — пишет Л. Булаховский, — чтобы существующие школьные грамматики слишком выходили за рамки необходимого. Если кое на что, в них имеющееся, и можно указать как на лишнее под углом обогащения учащихся новыми для них средствами, то задачи орфографические обыкновенно объясняют включение остального материала". И действительно, если вспомнить все мелкие факты школьной морфологии (какое-нибудь *мещане* при *мещанин, телята* при *теленок, пятидесяти* при *пятнадцать* и т. д.), то заметим, что все они, прямо или косвенно, обслуживают орфографию.

Затем, относительно метода „наблюдений над языком" большой перемены тоже не произойдет. Он попрежнему останется основным методом. Многовековой плен грамматики у практики достаточно показал, что от него не выигрывают ни та, ни другая. Необходимость установки внимания на разницу между звуком и буквой, все более и более признаваемая новейшими методистами, делает необходимыми отдельные звуковые наблюдения. Необходимость проникновения во все изгибы сложного литературного синтаксиса требует полного и отчетливого осознания таких понятий, как „предложение", „подлежащее", „сказуемое", „падежи", „лица", „времена", „части речи" и т. д. и т. д., и притом осознания не обще-логического, а именно языкового, грамматического (ибо ученик учится не вообще мыслить, а мыслить на литературном наречии родного языка). И так как все эти понятия образуют строгую систему знаний (быть может, строжайшую из всех систем), то ознакомление с ними ad hoc для той или иной случайной стилистической надобности совершенно невозможно. Таким образом, общий план, предложенный мною, например, в „Нашем языке": изучение всякого грамматического факта в два приема, — сперва как факта самого по себе, а затем в применении его к письму и стилю — остается непоколебленным. Только „смычка" того и другого акта изучения должна еще более усилиться и закрепиться.

Для самого процесса наблюдения над языком вытекает однако из вышесказанного одна новая методическая необходимость. Выше мы видели, что звуковая сторона формы для ребенка во много раз легче внутренней, семантической стороны. А между тем понимание формы лежит в точке пересечения обеих этих сторон. Как же тут быть? Мне кажется, что отсюда вытекает ограничительное требование по отношению к семантической стороне: удовлетворяться тем, чтобы она вспрыскивала своей живой водой звуковое наблюдение формы, но отнюдь не углублять семантического анализа. Приведу

в пример значения падежей существительного: было бы безумием, если бы в младших группах изучались значения орудности, совместности, уподобления, превращения, места, времени и т. д., свойственные нашему творительному падежу, значения частичности, отделения, определения и т. д., свойственные родительному и т. д. Нужно только, чтобы ученик заметил, что *столом — водой — костью — столами — водами — костями* по смыслу — одно, а *стола — воды — кости — столов — вод — костей* — другое. Это гарантирует вполне понимание внутренней стороны формы, а остальное уже „от лукавого". Если ученик не смешивает в своей рубрикации *стола* и *дома́* (как бы он ни называл эти рубрики, и даже если бы никак не называл, что, впрочем, на практике неудобно), то это показывает, что он понимает эти формы не как фонемы только, а именно как формы, и этого совершенно достаточно. В других случаях, как, например, при анализе более легких категорий числа или времени, возможно, конечно, и большее освещение семантической стороны. Но учитель должен помнить, что полное ее освещение — не для школы. Напротив, факты внешнего грамматического членения слова (*стол+а*, *стол+у* и т. д.) могут и должны быть изучены в школе в полную меру их практической необходимости для навыков.

НАВЫКИ ЧТЕНИЯ, ПИСЬМА И УСТНОЙ РЕЧИ В ШКОЛАХ ДЛЯ МАЛОГРАМОТНЫХ

Условимся прежде всего, какого рода чтение, письмо и устную речь мы будем считать признаками понятия „грамотности".

Гоголевский Петрушка читал, по всей вероятности, довольно быстро и, может быть, даже совершенно правильно. Валентин, увлекавшийся „Покалипсом" в „Старых слугах" Гончарова читал уже совершенно „артистически" с целым рядом декламационных приемов. Акакий Акакиевич переписывал должностные бумаги безошибочно, да, вероятно, и под диктовку такого рода тексты написал бы сносно (хотя и не без курьезов, конечно). Некрасовский староста Клим Яковлевич („Кому на Руси жить хорошо" — „Последыш") умел при случае „горланить диким голосом" довольно мудреные вещи, потому что он „каких-то слов особенных наслушался: атечество, Москва, первопрестольная, душа великорусская... Я — русский мужичок". Кроме того, про него прямо говорится, что он „парень грамотный". Будем ли мы всех этих людей считать грамотными? — Нет. Под „грамотностью" мы будем понимать не только определенную степень технического уменья, но и определенную степень п о н и м а н и я прочитанного, написанного, сказанного. Даже грамотность старообрядческих начетчиков, поскольку их понимание текстов исключительно пассивно, не связано с собственным мышлением и с жизненным опытом, не совсем подойдет под наше понятие „грамотности". Мы имеем в виду ж и в о е, ж и з н е н н о е понимание текста и литературной речи. Конечно, известная степень технического уменья является н е о б х о д и м ы м у с л о в и е м такого понимания. Нельзя себе представить человека, читающего по складам, с остановками на каждом слове, с неверными ударениями, и в то же время п о н и м а ю щ е г о то, что он читает (уже одни остановки часто будут разрушать понимание). Но кроме этого предварительного условия нужно и другое, дополнительное, — соответствующий уровень понимания, чтобы образовалось то, что мы будем называть здесь „грамотностью".

Далее относительно этого самого уровня необходимо иметь в виду, что он намечается здесь соответственно сроку курса школ малограмотных. От неграмотности до верхов декламационного, ораторского, писательского и „читательского" (в смысле проникновения во все изгибы мысли, в художественность формы и т. д.) искусств — непрерывная линия. Имея в своем распоряжении 8 месяцев, учитель должен поставить себе целью не слишком отдаленный пункт на этой линии, ибо иначе, „погнавшись за большим", он „упустит и малое". И этот пункт должен быть один и тот же и для техники и для понимания.

Опаснее всего, если учитель увлечется одной из этих сторон и запустит другую. При увлечении техникой получится Петрушка или Акакий Акакиевич, при увлечении „пониманием" — все тот же беспомощный порыв к знанию, с каким нередко входят учащиеся в школу. Необходим параллелизм той и другой стороны грамотности.

Наконец необходимо условиться и о тех основных психофизиологических и методических предпосылках, на которых будут основаны частные приемы развития навыков грамотности, предлагаемые в этой статье. Предпосылок этих две.

1. В основе усвоения грамотности лежит способность расчленения речевых представлений, куда входит расчленение речи и на слова, и на грамматические части слов, и на слоги, и на звуки (первые два, конечно, с соответственным расчленением на значения). Поскольку имеется в виду и устная и письменная речь, это расчленение обнимает и артикуляционно-слуховые, и зрительные, и руко-двигательные представления языка, и установление определенных соотношений между всеми этими группами представлений. Спросите неграмотного обитателя глухой лесной деревни, есть ли в его языке звук *б*, есть ли в нем слово *и*, есть ли в нем даже слова *столу*, *добрую*, — он вас не поймет. Малограмотный ясно выговорит вам слово *пролетариат*, а напишет *пролтриат* или *пролторат*. Если вы его спросите, что он слышит после первого *т*, он даже и вопроса вашего не поймет, потому что он, говоря, не замечает что в этом слове два *т*. Тот же малограмотный может сказать на собрании что-нибудь вроде *успехи соотношения сил* или *пролетаризация классовой борьбы*, и ему будет казаться, что он понимает то, что говорит. На чем основаны все эти явления? На недостаточной расчлененности речевых представлений по сравнению с той, которой требует чтение, письмо и культурное говорение. Хотя наша речь по природе своей членораздельна, и притом членораздельна не только внешне, но и внутренно (в смысле значений), но членораздельность эта в естественных условиях не сознается. Искусственная, литературная речь, а таковой неизбежно является всякая речь, выходящая по содержанию за пределы домашнего обихода (см. об этом статью „Объективная и нормативная точка зрения на язык" в моем „Сборнике статей", Гиз, М. 1925), и тесно связанные с ней письмо и чтение требуют осознания этой членораздельности. Степень этого осознания и есть степень грамотности. Все это очень элементарно, но об этом необходимо условиться, потому что учительство в массе плохо представляет себе в этом отношении психику малограмотного. Оно смотрит на него с высоты своего собственного уменья произвольно членить речь на слова, формы, слоги, звуки и не представляет себе всей цельности, слитности речевых представлений малограмотного. Написавшему например *пролтриат* учитель скажет, что он забыл написать букву *е* и букву *а*, и это будет психологически так же неверно, как если бы про пишущего портрет по памяти сказать, что он „забыл нарисовать" тот или иной изгиб линии носа. На самом деле ученик заочно писал портрет слова *пролетариат*, и некоторые черты, не осознанные им при созерцании слова, выпали.

Хотя самый процесс обучения грамоте и связан с членением речи на звуки и буквы, но достаточно человеку достигнуть хотя бы полуграмотности, чтобы он вернулся опять частично к цельным образам. Точно так же человек, говорящий *пролетаризация классовой борьбы* говорит так потому, что, когда он слышал мудреные для него речи, он недостаточно расчленял значения целых фраз и предложений на значения отдельных слов, недостаточно отчетливо поэтому представлял себе эти последние и не понимал в результате и соотношений между ними. Учитель должен проникнуть силой воображения в это смутное языковое мышление, в котором отдельные элементы речи не выкристаллизовываются с достаточной ясностью, — и тогда он поймет, против чего ему бороться и чего добиваться.

2. Эта способность должна вырабатываться главным образом и прежде всего не на каких-либо особых, вне речи лежащих упражнениях, а на самих процессах чтения, письма и речи; но эти процессы должны быть для этого методически видоизменены и организованы учителем, причем в этом видоизменении найдут себе место и специальные упражнения уже совершенно искусственного типа (например расчленение слов на слоги и звуки), вкрапленные в общее практическое обучение. Вторая часть этого положения в наших бытовых условиях должна быть особенно подчеркнута. Личный опыт бесед с преподавателями курсов для малограмотных убедил меня, что среди них господствует несчастное заблуждение, что все эти процессы сами по себе, без вмешательства учителя, чему-то научают и ведут к какому-то совершенствованию. Подобным же образом про изучение иностранных языков в большой публике думают, что они усваиваются „практически“, что надо „говорить“, и научишься говорить. Пора покончить с этим вреднейшим из предрассудков. Ни Петрушка, ни Акакий Акакиевич, ни некрасовский староста не могли пожаловаться на недостаток практики, и вместе с тем они всю свою жизнь стояли на одной и той же ступени грамотности. В последнее пребывание свое в Германии, я видел русских простолюдинов, проведших пятнадцать лет в Германии, общавшихся за все эти 15 лет исключительно с немцами и делающих те же ошибки в немецком языке, какие они делали, когда только что приехали в Германию. Да простят мне товарищи-учителя, но право, когда я слышу их пылкие речи в защиту „свободного творчества“ ученика, мне, не-марксисту, невольно приходит в голову марксистское объяснение этой пылкости — профессиональным стремлением к наименьшей затрате сил. Учителю выгодно (а при низком материальном уровне нашего учительства порой даже и физиологически необходимо) задать ученикам часовую письменную работу, дать себе таким образом часовой отдых и в то же время уверить себя, что ученики втечение этого часа чему-то выучиваются. Увы! Это сладкий самообман. Практика сама по себе, без непрерывного, методически-организованного вмешательства учителя или ничего не дает (правописание) или дает так мало и так медленно (чтение, развитие устной и письменной речи), что об успехах

не приходится говорить. И этого не поколеблют никакие, столь излюбленные, ссылки на талантливых самоучек, потому что самые школы-то не для них, а для средних людей.

После этих предупреждений я могу перейти уже к конкретным мерам по развитию навыков грамотности в школах малограмотных. Хотя отдельные стороны ее (чтение, письмо, литературная речь) должны развиваться в неразрывной связи, хотя и самый талант учителя должен выразиться прежде всего в умелом комбинировании этих сторон между собой, однако здесь, для удобства рассмотрения, я вынужден говорить о каждой стороне отдельно.

I. Навык чтения. Этот навык, на который часто смотрят как на сам собой подразумевающийся и потому наименее важный, должен, по-моему, лечь в основу обоих других навыков (письма и литературной речи). В то время как при обучении совсем неграмотного необходим строгий параллелизм письма и чтения (или, скорее, даже примат письма над чтением), в занятиях с малограмотными отправным пунктом является чтение. Оснований к этому несколько: 1) правильное письмо есть воспроизведение тех же зрительных образов слов (если не считать отличия письменного шрифта от печатного), какие воспринимаются при чтении; следовательно, всякое развитие буквенной зоркости при чтении идет на пользу письму; 2) эту зоркость легче развивать на чтении, чем на письме, так как момент ускользания от учителя ошибок учеников, столь затрудняющий обучение правописанию, здесь отсутствует; 3) обучение правописанию требует знания не только буквенных образов слов, но и звуковых, и соотношения тех и других между собой (метод игнорирования звуковых образов или фальсифицирования их можно, кажется, уже считать, отжившим); но нигде так легко и так естественно не устанавливается это соотношение, как при обучении чтению, когда вы требуете от ученика, чтобы он увидел такие-то и такие-то буквы и произнес их так-то (часто совсем не так, как они звучат в азбуке); 4) интонационный метод обучения знакам препинания (см. ниже) требует предварительной тренировки в чтении; 5) в общественно-политическом отношении чтение важнее письма; 6) литературное говорение зиждется на понимании литературной речи, как и всякое говорение — на понимании соответствующего языка; ребенок сперва научается понимать речь окружающих, а потом и подражает ей, т. е. говорит; попавший в чужую страну тоже сперва понимает, а потом говорит; а так как навык понимания читаемого мы условились включить в понятие навыка чтения, то ясно, что и навык литературной речи зиждется на нем же. К сожалению, методика обучения чтению (в этом смысле слова, т. е. не первоначальному) очень мало разработана. Нижеследующие немногие указания основаны почти целиком на психо-физиологических данных лингвистики и на собственной работе в школе. Разобьем их согласно общему плану на вопросы техники чтения и понимания читаемого.

1. Техника чтения. Первым абсолютно-необходимым условием является, чтобы перед каждым учащимся лежал текст. Так как основная цель — развитие буквенной зоркости, то ясно, что

когда один читает, а все только слушают (случай очень частый на практике), пользу извлекает только тот, кто читает. Материальных препятствий тут быть не может, так как газетный, например, текст недорог, и один и тот же номер газеты может служить материалом на месяц.

Итак, один читает, все следят. Читающий читает не спеша, громко, отчетливо. Учитель неотступно должен этого требовать. Если чтец умеет читать только по складам, учитель требует, чтобы он складывал мысленно, а вслух давал бы только готовые слова (служебные слова, как предлоги, союзы и т. д., произносятся слитно со следующим за ними словом). При первом чтении могут получаться таким образом большие паузы после каждого слова, но этим смущаться нечего. При пестроте состава школ малограмотных может, правда, оказаться, что некоторые умеют читать быстро, и им будут скучны эти паузы. Но выручает то, что и читающие по складам и читающие быстро — читают, почти всегда, в сущности, одинаково скверно. Именно, вторые читают обычно бормотно, невнятно, неотчетливо, с пропуском или с искажением окончаний, без должных остановок и т. д. Следовательно, таких проворных чтецов, гордящихся своим чтением, всегда легко оборвать и показать им, что медленное чтение товарищей придется им только на пользу. Но вот читающий сделал ошибку. Учитель никогда не поправляет ее: он требует, чтобы читающий сам исправился, „лучше всмотрелся" и т. д. Чем мельче, чем ничтожнее ошибка (учитель должен быть аккуратен до придирчивости в этом пункте), тем полезнее будет отыскивание ее. Но допустим, что чтец ее все-таки не находит. На сцену выступают следящие по тексту товарищи. На весь класс всегда найдется нужная поправка. Учитель исправляет только в том случае, если никто из учеников не может исправить, но и в этом случае общее искание ошибки принесло свою пользу. На наиболее трудных и длинных словах полезно тут же произвести специальные упражнения.

Главнейшее из них то, что немцы называют buchstabieren, а французы — épeler le mot. Все буквы слова должны быть названы подряд, сперва по книге (один или несколько раз), под конец — наизусть. Полезно заставить весь класс, хором, проделать это упражнение. С ним удобно соединить и соответственное письменное: выученное таким образом по буквам слово тут же выписывается (не списывается) каждым в тетрадку, причем учитель непременно должен обойти ряды и убедиться, что все написали верно (способность к расчленению у малограмотного так слаба, что он может громко называть все буквы, а при письме все-таки пропускать их). Такое выучивание и выписывание труднейших слов должно быть в определенном проценте (очень скромном, конечно, чтобы не надоесть и не слишком растянуть само чтение) вкраплено в каждое первое чтение. Но вот первое чтение кончилось. При втором чтении (отрывок должен быть очень короток) учитель уже требует слитного и безошибочного произношения (при предварительном мысленном) целых групп слов, связанных друг с другом о смыслу, более или менее длинных, смотря по техниче-

скому уровню читающего. В конце концов, когда техника различения букв будет более или менее преодолена (добиваться идеала здесь так же рискованно, как и во всех других случаях жизни,— такт учителя подскажет ему, когда и где надо пощадить терпение учеников), учитель переходит к технике выразительного чтения. Желательно, конечно, как можно меньше разделять эти две стороны, потому что обе они помогают друг другу: не только буквы необходимы для выразительности, но и стремление прочесть выразительно окрыляет ученика, помогает ему быстрее схватить буквы. Однако при полной буквенной беспомощности, предположенной здесь мною, разделения на эти два этапа не миновать. В технике выразительного чтения, в отличие от буквенной техники, на первом месте должен стоять, как мне кажется, показ. Показ, правда, опасен тем, что может вызвать рабское подражание, но со взрослыми эта опасность меньше, чем с детьми, а кроме того, она парализуется тем, что всегда будет несколько разных показов. Ведь на целый класс всегда найдется и кроме учителя несколько человек, умеющих прочитать выразительно, найдутся даже декламационные таланты. Учитель должен их использовать для показа. Каждая фраза (от точки до точки) должна прорабатываться отдельно. Не надо забывать, что дело идет не о художественном чтении, а об элементарно-выразительном. Особо талантливых чтецов, вносящих слишком много эмоционального элемента, придется может быть даже „сокращать", так как они затемнят классу логическую сторону. Здесь, как и во всем, „лучшее есть враг хорошего". Выразительное чтение тут же надо связать с наблюдениями над пунктуацией. Ученик должен различать, какие знаки он читает и как, каких совсем не читает, и, наконец, какие оттенки чтения не обозначаются совсем знаками препинания. Так как владение интонационными средствами необходимо и для собственной культурной речи, то упражнения по развитию этой стороны речи могут вплестись сюда же. Можно, например, заставлять произнести одну и ту же фразу то утвердительно, то вопросительно, то восклицательно. В утверждении можно различать законченное утверждение и незаконченное (точка и точка с запятой). Если заставить сделать это весь класс хором, то ход мелодии резко выделится и обнаружится для всякого. Необходимые теоретические выводы (например, установление интонационного понятия „высоты" тона) должны быть сделаны тут же. В заключение, расставаясь с техникой чтения, должен сказать, что хотя техника и есть только средство и, как таковое, ни на минуту не должно отрываться в сознании учащегося от конечной цели, однако, если учитель сумеет увлечь класс самым этим средством, заразить его стремлением прочитать отрывок громко, ясно, отчетливо, красиво, выразительно (а такое увлечение средствами известно и возможно для всякого искусства), то он не только достигнет своей непосредственной цели, но и поставит на твердые ноги обучение письму и литературной речи.

2. Понимание текста. Опять-таки по возможности надо комплексировать эту сторону дела с техникой. Предварительная беседа, направляющая внимание учеников в должную сторону, прочтение текста учителем (максимально выразительное), выяснение общего

содержания текста — должны, по-моему, предшествовать технической работе над текстом. Детальное объяснение отдельных слов (поскольку оно необходимо для общего понимания) естественнее всего прикрепить к технической работе над ними (см. выше).

Выработка выразительного чтения есть опять-таки естественнейший мост между пониманием и техникой. Ведь всякий вариант понимания есть в то же время и вариант чтения, и обратно, всякое чтение должно быть оправдано пониманием. Кроме того фиксация внимания на выразительности гарантирует учителю контроль над пониманием. В общем вопросы понимания текста настолько разработаны в нашей методической литературе, что я могу здесь ограничиться одним только указанием, редко делаемым [1].

Вполне отчетливое понимание текста требует не только понимания значения каждого отдельного слова, но и соотношения всех слов между собой. Беру первую попавшуюся на глаза газетную телеграмму: *Конференция лидеров югославских оппозиционных партий обратилась к правительству с запросом, требующим разъяснения причин, по которым Чехо-Словакия не привлечена к последним внешнеполитическим переговорам.* Можно быть абсолютно уверенным, что малограмотный и после разъяснения всех непонятных слов и после разъяснения общего смысла, пересказа более простыми словами и т. д. — словом, тогда, когда и он сам и учитель будут уверены уже в полном понимании, — все-таки не будет понимать, к какому слову относится слово *требующим*. В самом деле, кто реально требует разъяснения причин? Конференция, лидеры, югославские оппозиционеры. При слабой степени словесного развития только так это и может отразиться в уме ученика. Но в тексте сказано иное. В тексте сказано, что сам запрос требует. Тут тройная трудность для ученика: и метафоричность самого выражения, и постановка прилагательного после существительного, и пауза между прилагательным и существительным, совершенно не свойственная живому языку учащегося и всеми силами противоборствующая необходимому для мысли сближению этих двух слов между собой. Спрашивается, можно ли оставить ученика при таком общем понимании реальной стороны мысли без понимания ее словесной оболочки? По-моему, нельзя. Не говоря уже о том, что правописание неумолимо требует здесь анализа (иначе будут писать *требующем* и даже *требующие* и *требующего* и т. д., говорю это по собственному опыту), подобное смутное понимание ведет к путанности литературной речи самого учащегося. Именно оно-то и создает тот путанный полуинтеллигентский жаргон, примеры которого приводились выше. Какие же есть средства выяснить соотношения слов между собой? Их два. Первое — это разбивка слов на пары, предложенная мною в „Нашем языке", ч. 1, стр. 4. *Конференция лидеров, — лидеров партий, — югославских партий, — оппозиционных партий, — конференция обратилась, — обратилась к правительству, — обратилась с запросом, — с запросом, требующим, — тре-*

[1] См., впрочем, «Путь просвещения», 1923, № 2, ст. проф. Л. Булаховского, „Опыт схемы учебника русского языка".

бующим разъяснения и т. д. Конечно, не каждая фраза требует такой работы, но, с другой стороны, надо помнить, что работа эта, помимо своей непосредственной цели разъяснения смысла данной фразы, является и вообще очень полезным упражнением по разъяснению речи (особенно, если ее соединить с выписыванием этих пар из текста). В более запутанных периодах, когда, например, одно предложение вставлено в середину другого, полезно комбинировать таким же образом между собой и целые предложения (пример ради экономии места опускаю). Второе средство — это всевозможные стилистические замены, при которых работы по пониманию текста и по развитию речи неразрывно сплетаются между собой. Например в данном случае: *с запросом, **который требует** разъяснения причин, с запросом, **в котором требуется** разъяснение причин.* Трудное соотношение *причин, **по которым*** может быть облегчено переводом его в *причин, **из-за которых**, причин, **вследствие которых**,* и т. д. Чем больше вариантов будут давать сами ученики и чем меньше учитель, тем, конечно, лучше. Частной разновидностью этого рода работы являются и вопросы (например, вопрос: *С каким запросом обратилась конференция к правительству?* при обязательности полного ответа словами текста), которые, когда они не принимаются и не выдаются за грамматику, могут принести свою долю пользы.

II. Навык письма. Здесь прежде всего возникает вопрос о роли грамматических наблюдений. При всей своей уверенности в том, что они необходимы для полного овладения правописанием, я думаю, что школа малограмотных может и должна обойтись без них. Ей некогда заниматься грамматикой. Все относящиеся сюда сведения должны получаться на упражнениях дограмматического типа (подобно тому, как досинтаксически строится у меня разбивка слов на пары). Фактически все пункты программы по правописанию в школах малограмотных (знаки препинания, перенос слов, служебные слова, безударные гласные, звонкие и глухие согласные) легко осуществляются этим путем (если, конечно, исключить безударные гласные в окончаниях слов, которые, напротив, требуют полной грамматической муштры). Знаки препинания в достаточной мере обслуживаются интонационным методом, для ознакомления с которым я принужден отослать читателя к моим книгам. Правда, при нем остается опасность, что ученики будут ставить множество лишних запятых (при всяком интонационном членении простого предложения — между подлежащим и сказуемым, между сказуемым и дополнением и т. д.). Но этому можно помочь общим правилом, что связи, устанавливаемые между словами одной и той же фразы при разбивке на „пары“ (см. выше), запятой не разрываются. Единственным неудобством явится здесь то, что это правило не позволит ставить запятых и при так называемых „обособленных группах“. Но не беда, если этих запятых и не будет (ср. отсутствие их во французской пунктуации). Перенос слов достаточно обслуживается навыком деления слов на слоги (такие переносы, как *по-дрезать* можно для данного уровня грамотности допустить). Раздельное написание предлогов и слитное —

представок всецело обслуживается методом вставки (см. „Наш язык“ ч. I, стр. 17 и сл.). Наконец, безударные гласные корня и звонко-глухие пары согласных обслуживаются старым правилом об изменении слова без всякого привлечения к делу грамматики. Конечно, не следует представлять себе, что все остальное в работах покидающего школу малограмотных будет одной сплошной ошибкой. Ведь остается еще грамматическое чутье и остаются зрительные и рукодвигательные навыки. К ним я и перехожу. Как создавать их? Основным приемом, как мне кажется, должно быть здесь списывание с доски тех формулировок, планов, конспектов, кратких рассказов и т. д., которые предварительно выработаны коллективом класса под руководством учителя (см. ниже). Если мы поставим непременным условием письменных работ избегание ошибок (а это условие для малограмотных, я думаю, необходимо поставить, так как в этой стадии ошибки прямо вредны, создавая и упрочивая у каждого его собственную орфографию), то лучшей работы не найти. Самостоятельная работа со словарем не гарантирует от ошибок в окончаниях, не говоря уже о медленности такой работы для человека, принужденного за каждым словом лезть в словарь. Справки у товарищей и у учителя, рекомендуемые многими методистами, несовместимы, по-моему, с тем душевным покоем и сосредоточенностью, которые должны быть гарантированы в классе каждому, получившему письменную работу. Справка у товарища, кроме того, имеет столько же шансов перенять у него ошибку, как и верное начертание.

Предупредительный диктант или самодиктант я считаю на этой стадии непосильным, так как лишенному грамматической опоры ученику невозможно запомнить начертание целой фразы. Самое большее, чего от него можно в этом направлении требовать,— это запоминания отдельных слов, но оно входит в ту работу над трудными словами, о которой говорено выше. Так называемая „свободная диктовка“, являясь прекрасным средством развития речи, ничего не дает для правописания, потому что, поскольку она несвободна, она — проверочная, а поскольку она свободна, она — самостоятельное творчество. С другой стороны, простое списывание с книги, при отсутствии какой-либо цели и интереса, тоже ничего не дает. Совсем другое дело — списывание идеального текста, только что сообща и в горячих спорах выработанного, со взвешиванием и обдумыванием каждого слова, с творческими эмоциями по отношению к нему и т. д. Не говорю уже о полезном слиянии при этом работы над развитием речи с работой над правописанием. Конечно, этот идеальный текст и с правописной стороны должен быть идеальным, откуда вытекает требование, чтобы его писал учитель под диктовку учеников (в самый последний момент выработки, когда он будет известен всему классу). Самая переписка его в тетрадь-дневник, как подытоживающая и образовательную и стилистическую работу класса, не будет казаться бессмысленной ученику. Рядом с этой основной работой можно наметить следующие добавочные: 1) ответы на вопросы по содержанию прочитанного, выписанные без изменения из текста; 2) выписывание фраз в расчлененном на „пары“ слов виде, о кото-

ром уже говорилось (комбинирование в пары здесь гарантирует сознательность списывания); 3) всевозможные упражнения на проходимые орфографические правила (например, на безударные гласные, звонкие и глухие согласные типа хотя бы „Нашего языка", ч. 1); 4) списывание с книги с подчеркиванием фактов, подходящих под то или иное изученное правило (так наз. „анализирующее списывание").

III. Навык литературной речи. В основу здесь я кладу коллективную выработку того идеального текста, переписка которого является основой создания навыков правописания. Само собой разумеется, что эта работа теснейшим образом связана с работой по толкованию печатного текста. Это или план, или конспект, или пересказ, или резюме, или тезисы, составленные по прочитанному. Дело тут столько же в логической верности передачи, сколько и в чеканке слова. Конечно, учитель, чтобы руководить этой работой, должен всякий раз подготовляться к ней (составляя для себя примерный текст). При требовательном отношении к слову и при необходимой сжатости всех формулировок, работа эта не легкая, равная по интенсивности работе законодателя. Класс превращается в мастерскую, в которой куют речь. Каждый неудачный удар молотом должен быть тут же исправлен, и сама неудачность его разъяснена. Общий характер работы так ясен, что распространяться о нем не приходится. Надо только и тут предостеречь учителя от работы иного типа, от так называемого „устного сочинения", которое при тяге к „свободному творчеству" и при боязни орфографических ошибок в письменном сочинении выдвигается некоторыми методистами. Что может дать на данной стадии развития ученика устное сочинение? Приготовить это сочинение, скомпановать заранее, обдумать некоторые отдельные выражения и запомнить их, как делают, положим, адвокат или политический деятель, готовясь к выступлению, — он еще не может. Да и не всякий так называемый „образованный" человек это может (недаром у нас предпочитают читать доклады „по-написанному"). А если он будет „сочинять" экспромтом, он только зальет учителя и товарищей потоком своей обычной, на каждом шагу, на каждом слове ошибочной речи, и никакой работы над речью тут не будет. В лучшем случае будет приобретение известной словесной развязности, преодоление природной застенчивости. Но относительно многих ораторов этого типа, право, можно предпочесть, чтобы они всю жизнь оставались застенчивыми. И тут опять приходится напомнить одну из основных предпосылок статьи: практика сама по себе ничего не дает. Кто верует (именно „верует", а не верит) в благодетельную силу природы помимо приложения к ней человеческого труда, тот пусть идет по этому легчайшему пути. Но кто понимает, что в технике речи, как и во всякой технике, все дело как раз в преодолении природы языка, в трудовом и планомерном использовании ее сил и средств, тот должен избрать иные, тернистые пути. И только эти пути будут путями методиста и педагога, а не праздного зрителя.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА В СЕМИЛЕТКЕ

I.

Основным вопросом изучения языка в семилетке является вопрос о связи языковых знаний с языковыми навыками.

Этот вопрос есть даже вопрос о самом бытии изучения языка в семилетке.

В самом деле, если разрешать этот вопрос отрицательно, т. е. считать, что усвоение языковых навыков с приобретением языковых знаний по существу дела не связано, то трудно привести серьезные аргументы против предлагавшегося уже давно, еще до революции, некоторыми методистами переноса всех теоретических занятий языком в старшие классы средней школы, причем имелись в виду бывшие 7-й и 8-й классы гимназий, т. е. по-нынешнему только 9-й год обучения. Нельзя не признать, что языковедение как наука принадлежит к числу отвлеченнейших ветвей гуманитарного знания вообще, а это последнее в свою очередь во много раз отвлеченнее знания о природе (исключая в области языковедения, может быть, только фонетику как пограничный пункт между ним и естествознанием); что наука эта во всем своем объеме, за исключением отчасти только той же фонетики, в первую голову имеет дело с данными внутреннего опыта, т. е. оказывается ближайшей соседкой логики и психологии; что в своей исторической части она тесно срастается с историей и историей литературы; что по всем этим причинам низведение ее до уровня понимания ребенка неизбежно связано, несмотря на все наши методические ухищрения, с гораздо большим уроном для ее научной сущности, чем это имеет место в области природоведения; что вообще теоретический интерес к языку, что бы ни говорили отдельные талантливые попытки привить его детям, есть явление вторичного порядка по сравнению с интересом к явлениям природы и даже к прочим явлениям общественной жизни человека (экономика, литература); что поэтому между основными устремлениями языковедения (и особенно его отвлеченнейшей части — грамматики) и основой душевного уклада ребенка всегда была, есть и будет известная контрастность, разрыв, пропасть, которая никогда не сможет быть доверху заполнена искусством педагога. А если все это так, то что кроме традиции могло бы помешать нам отодвинуть изучение языка к тому возрасту, который наиболее к нему способен?

Напротив, если разрешать вопрос о связи языковых знаний с языковыми навыками положительно, если считать, что усвоение языковых

навыков серьезно нуждается в языковых знаниях как теоретической опоре, то то же предложение мгновенно отпадает как совершенно утопическое: языковые навыки как средство к приобретению всех других навыков и знаний естественно локализуются в первых годах обучения, а с ними и их теоретическая опора — языковедение.

Как же отвечает на этот вопрос современная педагогическая мысль?

Здесь необходимо прежде всего расчленить вопрос в зависимости от состава самих навыков. Речь может итти об отношении языковых знаний к навыкам: 1) первоначального чтения и письма; 2) правописания; 3) правопроизношения; 4) так называемого „толкового" чтения (понимание, беглость, выразительность и т. д.); 5) устной литературной речи; 6) письменной литературной речи; 7) стиля. Первый член этого ряда, конечно, выпадает из нашего рассмотрения, так как методическая практика с незапамятных времен владеет способами обучения первоначальному чтению и письму без помощи систематического изучения языка, и так как никто никогда еще не предполагал здесь необходимости такого изучения. Остальные далеко не все одинаково важны, одинаково разработаны в методической литературе и одинаково способны по состоянию этой литературы в настоящее время привести нас к каким-либо выводам согласительного характера. По счастью, однако, п. 2-й, как раз возбуждающий наиболее жгучий интерес в педагогической среде в данный момент, в наибольшей мере обладает всеми этими качествами, и на нем мы и сосредоточим прежде всего и главным образом свое внимание.

Всем известно, что старая методика целиком обосновывала правописное искусство на грамматике, обучая ему посредством так называемых „правил" правописания, опирающихся на положения грамматики. Антитезисом этого направления явились труды методистов, выставивших принцип накопления и повторения правильных зрительных и рукодвигательных образов, слов и ассоциации их с реальными образами (Лай, Томсон). Новограмматическая школа воспользовалась у нас в свое время этими открытиями методики, чтобы объявить грамматику самозаконной в школе и освободить ее от гнета деформирующей ее практики. Однако в настоящее время мы вступили, повидимому, в фазис синтеза старых и новых взглядов на этот предмет. Прежде всего самый принцип автоматического внедрения в умы учащегося правильных буквенных образов слов начинает ограничиваться и частью вытесняться в современной методике принципом рационально-волевого участия пишущего в выборе той или иной орфограммы. Затем столь свойственное недавнему прошлому ироническое отношение к „правилам правописания" все более и более сменяется признанием, что в известных областях правописания оглядка на эти правила необходима. Объективным показателем этой смены является эволюция официальных программ. В программе 1920/21 г. отделы правописания и наблюдений над языком не только выступали как отдельные части ее, но и внутренно ничем не были объединены. В программе 1924 г. отделы эти еще тоже имеются, но по содержанию уже строго параллельны друг другу. Методическая записка уже

признает важность понятия о членах предложения и о сложном предложении „в целях правописания", хотя одновременно и смеется над „заучиванием орфографических правил", рекомендуя достигать приобретения навыков правильного письма „в процессе всей работы" (разумеется школьной) [1]. Наконец в программе 1927 г. уже совсем нет отделов правописания и наблюдений над языком, а только слитный отдел „навыков правильного письма в связи с наблюдениями над языком". „Связь" эта осуществляется в программе столь последовательно и категорически, что не остается ни малейших сомнений в том, что составители предполагали полное использование грамматических положений для целей орфографии, а чем как не приспособлением их для этих целей являются так называемые „правила"? Эта эволюция программ не есть эволюция оторванных от школьной жизни вершителей судеб школы, а есть эволюция самой школьной жизни и школьной мысли. Здесь уместно будет дать краткий критический обзор всех возражений, которые когда-либо делались и могли бы быть сделаны против применения „правил" при обучении правописанию.

1. „Люди, усвоившие правописание, пишут не по правилам, а автоматически". Но из этого совсем не следует, что первоначально правила не были нужны. Процесс правильного письма принадлежит к процессам, называемым в физиологии „привычными", а сущность таких процессов в том и состоит, что из руководимых сознанием и организуемых на почве личного опыта и знакомства с опытом взрослых они постепенно делаются автоматическими. Мы автоматически одеваемся (франтовство не в счет), автоматически запираем и открываем замки, задвижки, краны, объезжаем встречных с правой стороны, пишем адреса на письмах в установленной форме, здороваемся и прощаемся установленными телодвижениями и словами и т. д. и т. д., и всему этому мы в свое время учились, и притом нередко при прямом вмешательстве взрослых, объяснявших нам, что запирать кран надо направо, а открывать налево, что при встрече со знакомыми надо наклонять голову и т. д. и т. д. Это были своего рода „правила" техники и социального поведения, отличавшиеся от правил правописания только большей наглядностью и меньшей сложностью. Даже математические процессы сложения, вычитания и т. д. и даже наиболее сложные из них — диференцирования и интегрирования — производятся в результате постоянной практики почти автоматически, часто со смутным представлением о когда-то выученных правилах и еще чаще, к сожалению, с полным забвением рациональных основ этих правил. И именно с процессом математического действия лучше всего сравнить процесс правильного письма, так как и тут сперва была рациональная основа, затем правило и, наконец, автоматизм.

2. „Правила правописания всегда очень сложны и содержат очень много условий одновременно; так как удержать все их в голове нет

---

[1] Новые программы единой трудовой школы первой ступени, 1-й, 2-й, 3-й, 4-й годы обучения, Гиз.

возможности, а забвение хотя бы одного из них неминуемо влечет за собой ошибку, то писание „по правилам" чаще должно приводить к ошибке, чем к верному письму; так, ученик, выучивший правило о том, что в окончании творительного единственного прилагательных пишется — *ым, им*, а предложного единственного — *ом, ем*, но забывший, что дело идет именно о прилагательном, может написать *стулым* вместо *стулом*; забывший, что дело идет об единственном числе, может написать *добром людям* вместо *добрым* и т. д." В этом крайне парадоксальном возражении правила предполагаются как механический конгломерат условий, а не как живые ассоциативные целые, усваиваемые именно в этой целостности и в системе всего языка и всего правописания. Рассуждение это похоже на следующее: житель большого города никогда не сможет безошибочно воспользоваться трамваем для передвижения из одного нужного ему пункта города в другой, так как для этого необходимо запомнить огромное количество условий: где сесть, с какой стороны сесть, какой номер выбрать (иногда из десятка номеров), какой билет потребовать, наконец где и с какой стороны выйти, причем в случае пересадки в пути условия удваиваются в числе, а в наиболее крупных центрах осложняются еще выбором одного из средств передвижения (трамвай, автобус, метро и т. д.). И тем не менее каждый турист знает, что, просидевши 2 часа над планом Парижа и над расписанием путей сообщения в нем, он сможет свободно, без расспросов, пользоваться всеми этими путями, хотя бы он и очутился в Париже впервые. И это потому, что и план и расписание улягутся в его голове в систему, а не будут конгломератом механически нанизанных друг на друга фактов. Грамматическая же система языка и применившееся к ней в той или иной мере правописание являются, конечно, гораздо более стройным единством, чем план города в сочетании с трамвайным расписанием.

3) „Правописание наше заключает в себе огромное количество фактов, не обслуживаемых никакими правилами (как *баран, собака*), и опыт показывает, что эти факты все же усваиваются. Французское и английское правописание уже на $\frac{9}{10}$ состоит из таких фактов, и однако выучиваются же французы и англичане писать правильно". Но это возражение доказывает только, что обучение по правилам не есть единственный способ обучения правописанию, чего в настоящее время ни один здравомыслящий методист и не стал бы утверждать. Установить же полную бесполезность правил на почве этого возражения можно было бы, только показав путем статистического обследования, что усвоение орфограмм, не обслуживаемых правилами, идет при равных условиях затраты времени на него столь же быстрым темпом, с тем же процентом достижения и с той же прочностью получаемого навыка, как и усвоение орфограмм, обслуживаемых ими. Пока это не показано (а есть основание предполагать, что это никогда и не сможет быть показано, так как непосредственный опыт учителей как раз говорит за бо́льшую медленность и трудность усвоения орфограмм, не обслуживаемых правилами), возражение это бьет мимо цели. Что касается французской

и английской школы, то, конечно, невозможно экспериментально создать равенство ее во всех прочих условиях с русской, так что само по себе сравнение величин времени, тратимого ими и нами на обучение правописанию, еще ничего не говорило бы. Не без значения все же кажется нам тот факт, что именно французская и английская школа тратит колоссальное количество времени на обучение правописанию, и что нигде мы не встречали столь частых рецидивов орфографической безграмотности у взрослых, как именно во Франции и Англии. Укажем, наконец, на общепризнанный факт огромной разгрузки наших орфографических мучений недавней реформой правописания и спросим себя: какой из двух „столпов" этой реформы больше нас разгрузил — устранение *ъ* или устранение *і*? Двух ответов на этот вопрос быть не может. А между тем, количественно употребление *і* было, может быть, даже и не реже, чем *ъ* (во всех мягких прилагательных в имен. ед. мужского рода и в имен. множ.!). Но *ъ* усваивалось с огромной затратой времени, а *і* — шутя. И объяснить это можно только тем, что первое не обслуживалось на добрую половину случаев правилами, а второе обслуживалось (правда, еще при этом исключительно легким, простым и одним только правилом).

4. „Есть ученики, не знающие совершенно правил, но пишущие правильно". Возражение это отметается простым указанием на то, что правописание — искусство. А во всяком искусстве возможны чисто интуитивные достижения. Немало есть музыкантов-самоучек, играющих без нот, „по слуху", даже транспонирующих слышанное в другой тон, с оркестра на рояль и т. д. И никому еще в голову не приходило отрицать на этом основании пользу знания нот и теории музыки.

5. „Есть ученики, наоборот, прекрасно знающие и понимающие правила, но пишущие безграмотно". Возражение это упускает из виду, что обучение „по правилам" отнюдь не состоит из одного только внедрения правил в сознание и память учащегося. Само собой разумеется, что надо учить и процессу применения правил к практике, и это достигается путем сложной системы упражнений, задач и т. д. И, конечно, лица, грамматически одаренные, но орфографически как раз бездарные (напр., чисто-слуховой тип при общей способности к отвлеченному мышлению), окажут как раз наибольше препятствий учителю в этой второй части его работы над правилами и наименьше препятствий в первой части. Но это не вина правил самих по себе.

6. „Обучение по правилам требует (как это только что выяснено) специальной тренировки в применении их, а эта последняя ведет к искусственному тексту, насыщенному соответствующими языковыми фактами, чем наносится ущерб нормальному речевому и общему развитию ребенка". Но, во-первых, обучение по правилам не неизбежно связано с искусственным текстом, а только требует его для своего наилучшего осуществления. Тренироваться в применении правила можно (хотя это с нашей точки зрения и менее желательно) и на любом литературном тексте, увеличивая соответственно лишь его объем. Во-вторых, это возражение выходит из пределов методики правописания и указывает лишь на минусы этого метода для других

отделов русского языка. Но в таких случаях всегда все минусы должны быть сбалансированы со всеми плюсами, и только цифра конечного дефицита могла бы оправдать возражение. Однако вряд ли кто-либо когда-либо смог бы здесь вывести эту цифру. В-третьих, и это самое главное, без специально подобранного текста не обходится, как это показывают первоначальные книжки по правописанию, и мнемонико-автоматический метод, так как и он требует систематизации материала. Если бы когда-нибудь был написан учебник для той части нашего правописания, которая не обслуживается правилами, то в нем пришлось бы обучать орфограммам так, как обучают словам при преподавании иностранного языка, т. е. вводя с каждым уроком определенное количество орфограмм и не переходя к новым орфограммам до полного усвоения предыдущих (замечательно, что такого рода учебник, диктуемый самым существом дела в этой стороне правописания, никогда и никем еще, насколько нам известно, не был написан). А это опять-таки требовало бы специального текста (вспомним текст, с которого начинается изучение языков в школах Берлица). Кроме того, без экспериментального речевого материала немыслимы и какие-либо наблюдения над языком, как это будет ниже выяснено. Следовательно, перед нами здесь такого рода минус (если только признавать его минусом, что тоже еще спорно), мечтать об устранении которого было бы совершенно утопично.

Таким образом, как видит читатель, все возражения против „правил“ легко опрокидываются контрвозражениями. Это уже само по себе, принимая во внимание многовековое их бытие в школе, заставляет относиться к вопросу более осторожно. Но есть, разумеется, и положительные аргументы в пользу правил. Важнейший из них — выигрыш времени. Возьмем напр., хотя бы то же правило об *і* в дореволюционной орфографии и представим себе, что какой-либо учитель старого времени захотел бы (по капризу или экспериментально) выучить учеников правильно употреблять эту букву, не давая правила. Что произошло бы? Можно с уверенностью сказать, что прежде всего процесс усвоения соответствующих орфограмм страшно замедлился бы, и „ошибки на *і*“ заняли бы столь же почетное место во всех классах гимназии, как и „ошибки на *ъ*“ (фактически ошибки на *і* исчезали в первую очередь и уже у первоклассников были немыслимы). Далее можно думать, что в случаях, поддержанных грамматическими ассоциациями (хотя бы подсознательными), эти ошибки исчезли бы раньше и некоторое время ученики писали бы *синій*, *синіе*, *чтеніе*, *в чтеніи*, но еще *пріем*, *пригрочивать*, *влияние*, *миллион*. Из этих случаев слова с приставкой *при* усвоены были бы опять-таки раньше, чем слова без всякой грамматической аналогии, и такие ошибки, как *миллион* (рядом, конечно, с обратного типа ошибками: *старіна*, *мілый*), дотянулись бы, вероятно, до университета (ср. судьбу ошибок на коренное *ъ*). В отдельных случаях отдельные ученики сами открывали бы закон употребления *і*, и эти ученики уже не делали бы ошибок на эту букву, а если бы поделились этим открытием со всем классом, то и весь класс перестал бы их делать (нам известно из практики такого рода открытие учеником-

малороссом соответствия между буквой *ѣ* и украинским звуком *і*, не исчезающим в косвенных падежах: *лѣс — лiс, лѣса — лiсу*, и т. д. в отличие от *печь — пiч, печи — печи* — открытие, благодаря которому этот новый Колумб почти не делал ошибок на коренное *ѣ*). Но это уже было бы обучением по правилам, только скрытым учителем и открытым под давлением горькой нужды самими учениками. Мы нарочно избрали в качестве примера это простейшее правило, так как на нем ярче всего выступает суть дела: всякая ориентация на правило есть рационализация процесса усвоения правильного письма. И если ко всякому труду мы должны подходить, как это теперь поставлено во главу угла, с планом максимальной его рационализации, то почему только учиться писать мы должны так же, как учатся птицы петь, волки — задирать овец и т. д. (т. е., в сущности, либо совсем не учиться, либо учиться исключительно показом)? Нам могут возразить, что не все правила так просты, так широки в охвате орфографических фактов и так свободны от исключений [1]. Но это возражение не опровергает самого метода, а только его с известной стороны ограничивает. Рядом с рационализацией всякого дела всегда возможна карикатурная его рационализация, по сравнению с которой простое, „не мудрствующее лукаво“, чисто зоологическое выполнение работы может оказаться предпочтительным (ср. бумажную рационализацию сельского хозяйства у помещика Кочкарева во 2-й части „Мертвых душ“). Но это не есть возражение против рационализации. Может быть заучивание всех слов на коренное *ѣ* в дореволюционной школе и не было целесообразно (хотя нужно заметить, что наиболее обездоленные природой в орфографическом отношении ученики всегда сами инстинктивно тянулись даже к этому суррогату „правила“). Но из этого не следует, что правило об употреблении *ѣ* в окончании предложного падежа не было целесообразно. Несомненно, есть какой-то предел сложности и трудности правила, за которым обучение „по правилу“ делается менее целесообразным, чем обучение зрительно-рукодвигательное. Но это, повторяем, лишь корректив к методу „правил“, а не возражение по существу.

Итак, необходимость руководствоваться при первоначальном усвоении правописания орфографическими правилами, целиком базирующимися на грамматических (или, как в нашем основном примере, фонетических) соотношениях языковой системы, категорически-императивно относит начало изучения этой системы к п е р в о м у году трудшколы. Само собой разумеется, что самых методов этого изучения это ни в какой мере не предопределяет. Обучение правописанию „по правилам“ отнюдь не предполагает непременно догматического преподнесения ребенку этих правил, а тем менее тех языковых положений, с которыми эти правила соотносятся. Напротив, учитывая все те же „антидетские“ свойства языковедения, о которых было сказано в начале статьи, мы должны сказать, что чем больше будет

[1] Такие слова, как *семиугольный пятиэтажный* и т. д., и по старой орфографии писались, как известно, через *и*, и написание их через *і* встречалось иногда и в старших классах. Но случаи эти количественно тонули в море орфограмм с *і*.

заинтересован ребенок в деле изучения языка, тем меньшую психическую травму причинит ему это диктуемое необходимостью привитие чужеродных элементов к его психике. А заинтересован он, разумеется, будет тем больше, чем больше сам будет участвовать в этом изучении. Пусть интерес к грамматике искусственен, несвоевременно привит учителем и т. д. Но все-таки раз уж грамматика нужна, то пусть лучше будет хоть такой интерес, чем отсутствие всякого интереса. Если выводить законы языка из языковых данных ребенку трудно, то заучивать эти законы, данные откуда-то сверху, для него уж прямо мучительно.

Впрочем, последнее замечание требует оговорки. Опыт показывает, что фанатическое применение активно-трудового метода ведет к тому же краху, что и всякий фанатизм. Нельзя забывать, что всякое „открытие" требует времени. Современному ребенку некогда открывать все Америки. Если и признать, что эвристический элемент по вышеизложенным соображениям в изучении родного языка должен играть немалую роль, то все же и здесь для него есть определенный предел. Кое-что непременно должно даваться сверху, так как иначе ученик не успеет пройти в школьные годы курс правописания. А если вспомнить, что само правописание есть не более как средство для всего дальнейшего и что наблюдения над языком являются таким образом на ранней стадии обучения лишь средством к средству, если учесть, кроме того, что самый путь наблюдений над языком избирается нами ради выигрыша времени по сравнению с мнемонико-автоматическим путем, то невольно является желание еще более „нажать" на эту сторону дела в направлении к догматизму. Начертить конкретные границы между вмешательством учителя и самодеятельностью ученика в рамках данной статьи, конечно, невозможно. Но нам кажется, что можно вообще определить их так: догматизм возможен и необходим до той меры, в какой он уже начинает убивать интерес к делу.

Не меньшим фанатизмом и педантизмом было бы и стремление провести все наблюдения над языком в их чистом виде, без всякой примеси эксперимента. Опыт трех вышедших пока учебников лабораторно-хрестоматийного типа (автора этих строк, Фридлянд и Шалыт и Ушакова, Смирновой и Щепетовой), равно как и одного дореволюционного учебника того же типа („Русский язык" Новиковой), показывает, что наблюдения над языком неразлучны с экспериментом. Так, наблюдая на каком-нибудь тексте формы времени глагола, мы естественно не только сопоставляем формы разных времен данного текста друг с другом, но и образуем к каждой форме две других, с ней соотносительных (напр.: я ***пригласил*** *вас, господа, для того, чтобы сообщить вам пренеприятное известие — я* ***приглашаю*** *вас, господа... — я* ***буду приглашать*** *вас, господа...*), и заставляем ученика на этом сопоставлении всех трех форм от одного и того же глагола вскрыть значения времен. Это обычно называется „наблюдением", но в сущности это уже эксперимент, так как здесь производится намеренное изменение фактического явления речи для целей изучения. В некоторых случаях экспериментирование идет еще

дальше, создавая факты, в языке совсем отсутствующие. Так, разъясняя согласование прилагательного с существительным, мы обычно спрашиваем: можно ли сказать „*добрый ночь*“, „*зелная дуб*“ и т. д.? Всякий педагог знает, что такое экспериментирование не только экономит время, но и дает гораздо более яркую картину данного явления уму ученика, чем какую может дать чистое наблюдение. И однако нам приходилось слышать протесты против такого экспериментирования во имя все той же святой „естественности“ и опасения, как бы это не испортило речи учащихся. Но нам думается, что ни один русский ребенок не начнет говорить „*зеленая дуб*“ до тех пор, пока окружающая его языковая среда не начнет так говорить, и аналогия с так называемой какографией не имеет здесь никакого применения. Что же касается принципа благоговейного отношения к авторскому тексту, то он нам кажется в этих случаях доведенным до идолопоклонства.

От связи языковых знаний с навыками правописания перейдем прямо к связи их с навыками устной и письменной литературной речи (пп. 3-й и 4-й нашей программы оставляем в стороне, так как связи этого рода частью менее глубоки, частью обусловливаются связями с литературной речью). Здесь уже нам не придется апеллировать к официальным программам (в которых эти навыки с языковым знанием совсем не связаны) и к мнению большинства, а придется отстаивать свою собственную позицию, отчасти даже вразрез с большинством. Вопрос этот вообще гораздо более спорен, чем предыдущий. По большей части самая задача развития литературной речи прячется под более общим термином простого „развития речи“, чем она, несомненно, сильно затемняется. Преодоление природной застенчивости, практика „говоренья“ и „писанья“, „развязывание“ языка и пера — вот как несложно представляется нередко педагогам эта задача. „Расскажите о том-то и том-то“, „напишите то-то и то-то“ — вот обычная форма упражнений в „развитии речи“ (кроме самых ранних лет обучения, где практика более разнообразна). Что всякое грамматическое упражнение есть тем самым упражнение в развитии речи, это немногими признается и многими оспаривается. А между тем, по нашему глубочайшему убеждению, это именно так. Все дело в том, что, подменяя „развитие литературной речи“ простым „развитием речи“ методисты роняют ядро вопроса, оставляя одну его шелуху. Если бы литературная речь коренным образом не отличалась от народной, то и самой задачи „развития речи“ перед школой не стояло бы, так как речь ребенка нормально развивается от общения с языковой средой, и никакого педагогического вмешательства этот процесс сам по себе не требует. Далее, если видеть все отличие литературной речи от народной в отсутствии диалектизмов, как это делают многие педагоги, то услуги грамматики (равно как и систематического изучения словарной стороны языка) опять-таки не понадобятся: диалектизмы легко устраняются живым примером учителя и правильно говорящих учеников, влиянием книги и т. д., т. е. все тем же воздействием организуемой учителем языковой среды. Но дело-то все в том, что литературный язык есть не только язык образованных классов, а есть прежде

всего язык самой литературы и науки. Ребенок, выросший в интеллигентской среде, говорит абсолютно без диалектических примесей, но владеет ли он литературным языком? По нашему мнению — лишь постольку, поскольку он верно понимает все читаемое (не только в художественной, но и в научной и публицистической области), поскольку он способен сделать грамотно доклад, написать сочинение, не искажая литературных форм, и т. д. Короче говоря, обиходная речь, речь детской площадки, спальни, кухни, огорода и т. д., не есть еще литературная речь в полном смысле этого слова, хотя бы в ней и не было диалектической примеси. В ней нет основных признаков литературной речи: богатства словаря и сложности синтаксиса. Если мы условимся именно так понимать термин „литературная речь", то задача развития ее неизмеримо осложнится. Между литературным наречием каждого языка и его народными наречиями в этих двух пунктах — глубочайшая пропасть, а между всеми литературными наречиями всех языков земного шара полное сходство. Именно потому-то и изучается везде в школе так пристально „родной язык", а не потому, что он фонетически и морфологически отличается от диалектов. Усложненный язык как орган усложненной мысли — вот на что должно устремляться так называемое „развитие речи", и это влечет за собой неисчислимые последствия. Прежде всего все, что повышает момент сознательности в отношении ученика к языку своему и своей среды, повышает и его потенцию в деле овладения литературным языком. А так как всякое грамматическое наблюдение и упражнение есть работа именно над переводом подсознательных языковых представлений в сознательные, то оно и является, как выше сказано, „тем самым" упражнением в развитии речи (то же, конечно, относится и к лексическим наблюдениям и упражнениям). Далее, сложность литературного синтаксиса и невозможность здесь живого языкового воздействия (потому что многоэтажными книжными периодами мы все-таки никогда не говорим, мы только пишем ими и читаем их) неотступно требуют грамматической помощи. Программы отмечают необходимость знакомства со строем сложного предложения для расстановки знаков препинания. Но что такое правильная расстановка знаков препинания внутри сложного предложения, как не свидетельство о том, что писавший правильно разобрался в том, что написал? Ведь знаки препинания хотя и условны, но совсем не в том смысле, как буквенная орфография. Они теснейшим образом связаны с логико-психологической и синтаксической стороной речи (по большей части через интонацию, как их внешнее проявление). Школа учит знакам препинания и думает, что для этого необходимо учить синтаксису. Но с равным правом можно было бы утверждать, что, для того чтобы научиться литературному синтаксису, надо научиться знакам препинания. Это одно и то же. И то и другое достигается одним цельным процессом грамматического анализа. Пользы грамматических занятий для овладения литературной речью обыкновенно не замечают потому, что она маскируется более наглядной пользой — орфографической, ставимой к тому же обычно как единственная цель изучения. Мы уже не гово-

рим о тех специальных особенностях литературного синтаксиса, которые легко укладываются в грамматические формулировки (напр., необходимость общего подлежащего при деепричастии, необходимость согласовать постпозитивное обособленное прилагательное с предшествующим ему существительным, от чего обиходная речь свободна, так как она совсем не употребляет таких прилагательных, и т. д.). Тут опять у педагога выбор между обучением языку „как птицы поют“ и рационализацией. И выигрыш времени, приносимый последней, тот же.

Вопрос об отношении изучения языка к навыкам стиля наименее разработан в литературе, как и вопрос о самих навыках этого рода. Но сама природа речевого стиля, как целевого использования определенных свойств языка, говорит за то, что предварительно необходимо знакомство с этими свойствами, т. е. изучение языка.

Итак, основной вопрос изучения языка в школе, именно вопрос о связи этого изучения с достижением языковых навыков, решается нами положительно: для важнейших языковых навыков языковые знания не только просто полезны, а и прямо необходимы, как для навыков математических вычислений математические знания. Это определяет наше отношение к мечте неограмматистов о „чистой“ грамматике, о переносе грамматики в старшие классы и т. д. Как это ни горестно нашему собственному лингвистическому сердцу, мы сознательно отсылаем новую, реформированную грамматику на то же место, на котором долгие века пребывала в школе и традиционная грамматика, — на место служанки, только уже не служанки одного правописания, а служанки всех языковых навыков, вместе взятых. Мы не только не освобождаем ее от ее службы, но, напротив, нагружаем ее целым рядом новых обязанностей.

Упоминание о реформированной грамматике приводит нас к другому основному вопросу изучения языка в школе, вопросу о том, что преподавать в области грамматики. Разросшиеся размеры статьи заставляют нас перенести обсуждение этого вопроса в следующую главу.

II

В настоящее время, когда учебники старого типа более не пропускаются Гусом, не может быть речи о возврате к традиционной грамматике. Но остается вопрос, какую же из двух новых грамматик принять: формальную или так называемую „ультраформальную“?[1] Для правильного ответа на этот вопрос необходимо учесть следующие данные: 1) место „ультраформального“ направления во всей научно-грамматической литературе, 2) сущность его отличий от

---

[1] См. А. Стремнин. „Неограмматическое направление и школьная действительность“ („Родн. яз. в шк.“, кн. 1-я [2], 1919—1922). В настоящей статье под „ультраформалистами“ разумеются следующие авторы: Е. Ф. Будде, М. Н. Петерсон, А. И. Павлович, С. И. Абакумов, А. В. Миртов. Впрочем, некоторые из них в последнее время стали уже отходить от этой позиции.

всех остальных школ и направлений в этой литературе, 3) значение этих отличий для практических потребностей школы. По первому пункту не следует упускать из вида, что спор между „формалистами“ и „ультраформалистами“ есть, так сказать, „домашний“, чисто русский спор, который был бы совершенно непонятен европейским лингвистам. Он объясняется исключительно местными историческими условиями: огромностью влияния в русской науке основоположника „формального“ направления Ф. Ф. Фортунатова, недоговоренностью некоторых его положений, намеренно заостренным противопоставлением их положениям школьной грамматики и т. д. Поясним это на конкретном примере. „Ультраформалисты“ резко отрицают предметность как внутреннюю сущность категории существительного и видят яркий пример ненаучности школьной грамматики именно в том, что она эту предметность целиком признает. „Формалисты“ признают ту же предметность, но признают как-то сдержанно, боязливо, порой даже просто замалчивают ее (ср. Николай Дурново, Повторительный курс грамматики русского языка, вып. I, стр. 58 и проф. Д. Н. Ушаков, Русский язык. Краткое систематическое руководство по грамматике, правописанию и произношению, стр. 130)[1]. Если замыкаться в пределы этих двух научно-грамматических направлений, то легко может создаться представление, что ультраформалисты решительнее ополчаются против вековой лжи школьной грамматики, чем формалисты, что у формалистов просто нехватает в этом отношении „характера“ и что следовательно ультраформальное направление в этом пункте „научнее“ формального. Но все дело в том, что и сам формализм-то, понимаемый в этом узком смысле слова, в смысле движения, исходящего от Фортунатова, не смеет отождествляться с наукой во всем ее объеме. Не только на Западе никогда ни одному лингвисту не приходило в голову сомневаться в предметности существительных, но и у нас в России ни одному из представителей двух других крупнейших научных школ — Потебни и Бодуэна-де-Куртенэ, не приходило это в голову. А между тем не кто иной, как Потебня, начал у нас борьбу с „логической“ грамматикой! Почему же Фортунатов (если даже считать, что он отрицал предметность, что неверно, см. выноску), Дурново, Ушаков и др. „научнее“ в этом пункте, чем Потебня, Бодуэн де-Куртене, Щерба, Богородицкий, Булаховский, не говоря уже о всех западных лингвистах? Нужно признаться, что неразработанность общих вопросов языковедения так еще велика, что сами представители отдельных школ в пылу споров впадают иной раз в этот грех: объявляют все другие решения вопроса, кроме предлагаемого их научной школой или ими самими, „ненаучными“. Но школьная практика не должна втягиваться в эти распри. Для школы здесь есть только два пути: 1) путь компромисса между отдельными научными течениями, конечно не механического, а систематически и продуманно объединяющего эти течения, — это путь очень трудный и 2) путь следования одному какому-нибудь, достаточно авторитетно заявившему себя в лите-

[1] Сам Фортунатов отчетливо признавал предметность; см. цитату из его литографированного курса в следующей статье.

ратуре течению, — это путь более легкий и при данном положении нашей науки вполне допустимый. Оба пути приводят нас к выводу, что не только ультраформализм, но и самый формализм, понимаемый как отдельное направление лингвистической мысли, не могут быть для школы обязательными. Преподавание должно быть научным — и только. Если мы выше формулировали вопрос как дилемму: „формализм или ультраформализм?“, то только потому, что мы пошли навстречу укоренившемуся словоупотреблению педагогической среды, где „формальное“ понимается как синоним „научного“ (Потебня, напр., называется нередко основателем „формального“ направления, несмотря на полную контрастность его с Фортунатовым). Как бы то ни было, но ультраформализм оказывается лишь одним из многих претендентов на школу, претендентов, объективно совершенно равноправных. Каковы же особенности этого претендента, и чем он лучше или хуже других для школы? Воздерживаясь здесь по условиям места от анализа положительных примет ультраформализма и в связи с этим отказываясь наотрез от какой-либо научной оценки этого направления, мы должны отметить три его существеннейших отрицательных приметы. 1) Он не признает общих единых формальных значений за теми грамматическими категориями, которые образуют части речи. Так существительные обозначают для него не только предметы, но и качества, действия, состояния, количество, вопрос, отношение, время; прилагательные — не только качество, но и действие, состояние, порядок, вопрос, отношение [1]. Соответственно и определения этим категориям даются обычно чисто внешние: такая-то часть речи есть слово, изменяющееся так-то и так-то или имеющее такие-то и такие-то формы. Другими словами, самая эта общность изменения или общность форм в известной группе слов не считается выразителем какого-либо единства в значениях, а считается как бы чисто звуковым фактом [2]. Значения же устанавливаются многообразные в явной связи с лексикой (см. выше). 2) Он не признает явления зависимости одних слов от других и одних словосочетаний от других. Все или во всяком случае очень многие синтаксические отношения для него абсолютно равны и обоюдосторонни, т. е. в каждой паре соотносящихся один элемент всегда совершенно так же относится к другому, как и тот к нему: в сочетании напр., *белый снег* слово *белый* так же относится к слову *снег*, как и слово *снег* к слову *белый*, в сочетании *назвался груздем — полезай в кузов* первая половина так же относится ко второй, как и вторая к первой. Соответственно он оказывается вынужден отвергнуть и согласование (потому что здесь различаются согласующийся элемент и элемент, вызывающий согласование), и управление (потому что здесь различаются управляющий и управляемый элементы), и примыкание (потому что здесь различаются

[1] М. Н. Петерсон, Русский язык. Пособие для преподавателя, стр. 30—31.

[2] Так как ультраформализм остается при этом верен завету Фортунатова о том, что в каждой форме есть элемент и звука и значения, то есть основание предполагать, что значения частей речи как таковых не просто отрицаются им, а признаются неопределимыми.

примыкающий элемент и тот, к которому примыкает другой элемент), и признать только, что отношение „между словами“ (отнюдь не одного слова к другому!) может выражаться такими-то и такими-то средствами [1]. Подчинение предложений друг другу тем самым тоже исключено для него. 3) Он не признает предикации и основанного на ней понятия предложения. Отношения между выделенными словами в сочетаниях: ***Осетин-извозчик*** *привез меня на пристань* и *этот* ***осетин — извозчик*** или в сочетаниях: *У него* ***каменный дом*** и ***Его дом — каменный*** для него абсолютно одинаковы. Рассмотрим теперь, как каждая из этих примет, независимо от ее научной ценности, относится к потребностям школы. Начнем с конца. Нужно ли школе „предложение“? Для пунктуации оно безусловно необходимо. Как известно, внутри сложного предложения запятые ставятся не по интонационным признакам, а по признаку членения на те отрезки, которые называются „предложениями“. Следовательно ученик должен научиться быстро и планомерно находить эти пограничные пункты внутри сложных предложений независимо от интонации и даже иногда вопреки ей. Нам могут возразить, что и ультраформализм признает предложения, как „интонационные единства“ [2]. Но дело в том, что тех частей сложного предложения, которые принято называть предложениями, он конечно такими единствами не считает (что́ и справедливо). Для него всё стихотворение „Когда волнуется желтеющая нива“ явится одним „предложением“. Другими словами, его „предложение“ есть то, что всегда и всюду называется фразой. А концы фраз как раз вполне отчетливо слышны в голосе, и здесь как раз грамматическая помощь для пунктуации не нужна. Стало быть, своим „предложением“ ультраформализм дает правописанию то, что ему не нужно, а отрицанием общепринятого предложения отнимает у него то, что ему дозарезу нужно. Можно было бы еще возразить, что отрицание предикации не равно отрицанию предложения, так как у предложения есть еще другой признак, более общий и, может быть, даже более простой и более удобный для школы: последовательность синтаксических связей между словами. Там, где внутри сложного предложения принято видеть границы между „предложениями“, там связи согласования, управления и примыкания разрываются (единственным исключением являются придаточные со словами *который* и *какой*, но исключение это все же лишь частичное, так как условия согласования этих слов здесь все же не те, что внутри предложения, и связующая сила его значительно ослаблена). Таким образом если определить предложение как „ряд слов, последовательно связанных синтаксически друг с другом“, то в подавляющем большинстве случаев опора для запятых между частями сложного предложения будет дана и без предикации (останутся за бортом только однословные части вроде: *Известие, что по-*

[1] В наиболее чистом виде такой взгляд проведен у М. Н. Петерсона. Остальные ультраформалисты признают зависимость при управлении и примыкании, но не признают ее при согласовании, где они видят лишь параллельные, взаимно сосуществующие внешние изменения слов.

[2] Сравн. М. Н. Петерсон, Очерк синтаксиса русского языка, стр. 123 и сл.

жар, не оправдалось). Но вот беда: именно этой последовательности-то связей ультраформализм (по крайней мере в своем наиболее последовательном выражении, у М. Н. Петерсона) и не признает. Ведь если бы он ее признавал, то он неминуемо пришел бы к тому, что в более чем двухсловных словосочетаниях связь слов „между собой" осуществляется не в порядке простого взаимоотношения каждых двух элементов, а в порядке отношения одного элемента к другому, этого другого к третьему, этого третьего к четвертому и т. д. (сравн. „пары слов" в „Нашем языке" в их последовательной связи). А это и была бы отрицаемая им зависимость с исходным пунктом ее в виде подлежащего или, в известных случаях, сказуемого. Следовательно и этим путем построить понятие предложения на ультраформальной почве нельзя, и это роковым образом делает его нежизнеспособным для школы. Кроме того, что касается понятия зависимости, дело не в одной пунктуации. Анализ хода синтаксических связей нужен и для самого понимания сложных построений литературной речи (сравн. сказанное в первой части статьи), т. е. тут заметано уже и развитие литературной речи и мысли. Возьмите двустишие у В. Кириллова: *Я вижу сады и селенья, красивых, свободных людей...* („Мечты голубые"). Запятая после слова *селенья* показывает, что *людей* — винительный падеж, и что зависимость направлена по парам: вижу сады, вижу селенья, вижу людей и т. д. Но это она показывает лишь грамотному человеку. Человек же, еще только обучающийся грамоте, легко может понять это предложение, несмотря на запятую, как: *Я вижу сады и селенья красивых, свободных людей* (т. е. сады и селенья, принадлежащие красивым и свободным людям), тем более, что стиховая граница делает остановку после слова *селенья* всё равно обязательной. При таком понимании зависимость протекает так: вижу сады, вижу селенья, сады и селенья людей и т. д. Самое наличие запятой здесь может быть объяснено ученику только на почве анализа хода зависимости, и проконтролировать понимание ученика тоже можно, только заставив его проанализировать ход зависимости. Еще ярче и резче это сказывается в ходе зависимости предложений друг от друга. *Он сказал, что задаст мне несколько вопросов, чтобы испытать меня*. Это может иметь два смысла: 1) он будет задавать вопросы для испытания меня, 2) он сделал самое предупреждение о вопросах для испытания меня, а вопросов-то, может быть, и не собирался задавать. В первом случае ход зависимости последовательный: 2-е предложение зависит от 1-го, 3-е — от 2-го (*сказал, что задаст вопросы; задаст вопросы, чтобы испытать*). Во втором случае и 2-е и 3-е одинаково зависят от первого (*сказал, что задаст вопросы; сказал, чтобы испытать*). Конечно контекст всегда более или менее определяет смысл. Но ведь контекст пишется для абсолютно-грамотного читателя. А как учителю удостовериться, что ученик оказался на высоте контекста? Только проделавши силами самого ученика или с той или иной помощью учителя анализ хода зависимости предложений друг от друга (делать ли это путем вопросов или тем путем, который выше дан, мы здесь не решаем). И если не

удовлетворяться исключительно конкретной, „чутьевой“ проработкой данного анализа и попытаться дать ему хоть какую-нибудь обобщающую грамматическую формулировку (а это позволит в дальнейшем ускорять подобного рода объяснения), то единственно возможной формулировкой явится понятие хода зависимости, ультраформализмом отрицаемое. Последний наш пример интересен еще тем, что тут даже и правильная расстановка знаков препинания не гарантирует верности понимания. Тут надо не только различить три предложения, но и различить, какое от какого зависит. Всё это показывает, что это второе „отрицание“ у ультраформалистов, отрицание зависимости, для школы еще горше отрицания предложения. Без анализа зависимости она не сможет учить своих питомцев думать на литературном языке. Переходим к третьему отрицанию (поставленному выше первым) — к отрицанию формальных значений у частей речи. Само по себе оно не так катастрофично для школы, как два предыдущих. Опыт первых двух частей „Нашего языка“ и учебников, от него зависящих, показал, что можно научить детей различать части речи, ни словом и ни намеком не коснувшись того, что такое эти части речи (ибо нельзя же в самом деле считать хоть каким-нибудь разъяснением дела замену икса игреком, т. е. определение существительного как слова, изменяющегося по падежам, прилагательного как слова, изменяющегося по родам и т. д.). Дети чутьем схватывают внутреннюю разницу между частями речи, и занятия не складываются так схоластично, как можно было бы этого ожидать от чисто звукового подхода к делу. Однако нельзя же отрицать, что если бы в один прекрасный день наша методическая наука нашла способ в доступной для детей форме объяснить им значения частей речи, это было бы сущим благодеянием. Не только сознательность в отношении этих категорий повысилась бы, но и убыстрилось бы самое усвоение их, так как наметились бы предварительно общие ориентировочные линии для этого усвоения. Одно дело накоплять факт за фактом без всякой общей идеи и потом узнавать от учителя, что такая-то сумма фактов называется „существительным“, такая-то — „прилагательным“ и т. д., и другое дело — разделить с самого начала все факты по основным признакам на основные группы и затем изучать частные отличия внутри каждой группы. Второй путь не только живее и интереснее, но и продуктивнее, так как частные отличия гораздо легче и быстрее ухватываются при свете общей идеи. При изучении систематики растений, напр., было бы странно переходить просто от цветка к цветку, сравнивая каждый вид с предыдущим и накопляя эти сравнения до бесконечности. Тут дается сперва на нескольких образцах общее понятие о цветке и его частях — пыльниках, пестике и т. д., и затем уже сличение отдельных видов производится на почве этих общих понятий. То же и при всяком изучении. Таким образом проблема доведения значений частей речи до уровня детского понимания есть живейшая и основная проблема методики грамматики. А ультраформализм должен ее отрицать, так как он самые значения эти отрицает. Далее, есть основания думать, что и при современном положении вопроса в методике нашлись бы средства

где-то в пределах курса трудовой школы (быть может, только в самом конце ее) раскрыть ученику этот великий икс всего его грамматического курса (ср. нашу попытку в 3-й ч. „Нашего языка“). А ультраформализм и это запрещает, так как не видит самого икса. При таком положении преподавание грамматики неизбежно делается по существу сугубо догматическим, едва ли не более даже догматическим, чем в старой школе, несмотря на весь внешний аппарат лабораторности. В самом деле, ученик до конца учебных дней своих так и не узнает самого главного: почему ему велено было в свое время такие-то 99 форм отнести в одну рубрику, такие-то 72 — в другую и т. д. Правда, нечто похожее на обоснование этого распределения дается уже в учебниках I ступени при помощи указания на зависимость форм одного разряда от форм другого (например прилагательных от существительных). Но, во-первых, указание это невозможно при отрицании самой зависимости (см. выше), а во-вторых, оно в сущности не разъясняет дела. Ведь косвенные падежи существительных тоже зависимы. Почему же одна самостоятельная рубрика (именительный падеж существительных) и известный ряд несамостоятельных (косвенные падежи существительных) объединяются в одну грамматическую группу, а другой ряд несамостоятельных (все падежи прилагательных) — в другую? По какому признаку это производится? Ультраформализм, отметая подобный вопрос, неизбежно вводит скрытый догматизм в преподавание грамматики, а скрытый враг всегда опаснее явного. Мы знаем, что нам укажут всё на то же спасительное чутье и скажут: „Дети это прекрасно чувствуют“. Но ведь и в старой школе дети чутьем побеждали всю несообразности старой грамматики, ведь нельзя по чистой совести сказать, что они ее только зубрили и ничего в ней не понимали. Чутье и там все выравнивало, все исправляло и разъясняло. И если мы сведем и сейчас все к чутью, то не напомнит ли это несколько „разбитого корыта“? В чем же тогда выразится методический прогресс?

Итак, среди существующих научных течений ультраформализм по отношению к школе занимает совершенно особое положение. Именно, он находится в непримиримом противоречии с ее потребностями. Это вполне определяет отношение к нему учителя. Раз учитель при данном состоянии нашей науки вправе выбирать ту или иную систему, он должен прежде всего, как бы он ни расценивал ультраформализм с чисто научной стороны, отвести его от школы и выбирать только между всеми остальными учениями и системами.

Вопросы изучения словарной и фразеологической стороны языка имеют конечно не менее важное значение для школы, чем вопросы изучения грамматики, которым посвящена эта статья. Но ввиду того, что здесь отсутствуют те принципиальные споры, которые в настоящий момент волнуют учащих в области грамматики, а также по недостатку места мы не нашли возможным их здесь коснуться.

КАК ВЕСТИ ЗАНЯТИЯ ПО СИНТАКСИСУ И СТИЛИСТИКЕ В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ [1]

Основным вопросом методики грамматики и стилистики является вопрос об отношении занятий этими науками к речевым навыкам, именно вопрос о том, должны ли эти занятия быть самодовлеющими, или должны служить лишь средством к усвоению навыков. Вопрос этот в разные времена решался по-разному, и в настоящее время можно утверждать, что по крайней мере относительно некоторых навыков, в частности орфографии, он пережил правильное диалектическое развитие и вступает ныне, наравне со многими другими сторонами нашей жизни, в заключительно-синтетический период. Началось с того тезиса, который отстаивался испокон веков, и который заключался в том, что занятия грамматикой (в то время шла речь только о ней) являются только средством, и притом единственным средством к приобретению правописных навыков. „Грамматика — служанка правописания" — так обычно формулируется этот тезис. Антитезисом к нему послужили у нас в России домогательства так называемой неграмматической школы филологов, провозгласившей, что занятия грамматикой в школе должны носить самодовлеющий характер. В 1914 г., в первом издании своего „Синтаксиса", говоря о трудности для учащегося понять соотношение логической и грамматической стороны речи, я писал: „Не лучше ли в таком случае совсем не объяснять ему, что такое подлежащее и сказуемое, а просто на практике приучить его находить их (раз уж это для чего-то нужно), отложивши объяснения до старших классов?" (первое выделение — 1914 года, второе — мое сейчашнее). Слова, взятые здесь в скобки, чрезвычайно характерны для тогдашнего умонастроения неграмматистов. Это слова, если и не профессора еще тогда, то во всяком случае будущего профессора, т. е. человека, для которого наука дороже школы. Всё неграмматическое движение шло сверху, из университетских кругов, от людей, готовых отмахнуться от потребностей школы и жизни, для того чтобы спасти любимую дисциплину от искажений, которым она подвергается в связи с практическими нуждами. Я говорю об этом теперь, как раскаявшийся грешник. Конечно, на этой стадии дело не могло остановиться, так как она внутренно противоречива. Если грамматика, как наука, для первой поры обучения непомерно трудна (а этого не могли отрицать и сами неграмматисты, сравним вышеприведенную цитату), а в то же время для навыков она не нужна, то зачем же тогда вводить

[1] Доклад, читанный на Всероссийской конференции словесников школ взрослых и политпросвета в январе 1928 г.

ее в начальный курс? Кроме того домогательства неограмматистов покоились по отношению к орфографии на Томсоно-Лаевском направлении в методике этого навыка. Можно было отмахнуться от потребностей практики, когда сама практика пыталась опереться целиком на мнемонико-автоматическую сторону. Теперь, после достижений французской экспериментально-педагогической школы, в частности д-ра Симона, выяснивших важность рационально-волевого начала в правописном искусстве, это становится уже затруднительным. И вот мы видим, что лингвисты чистой воды, в свое время возглавлявшие неограмматическое движение, пишут учебники, насквозь пропитанные прикладным орфографическим началом, и чем дальше, тем эта „пропитанность" становится в их учебниках больше. Голоса сторонников „автономной" грамматики становятся все более и более одинокими, и сами сторонники эти все более и более приближаются к единственно-возможному для них выводу — к необходимости изъять грамматику из начального курса и перенести ее в конец обучения. А когда они делают этот вывод, учительство и школа от них, понятно, отшатываются. Сошлюсь еще на эволюцию официальных программ. В программе 1920 г. так называемые „наблюдения над языком" были совершенно изолированы от навыков, а в объяснительной записке утверждалось: „Среди занятий родным языком есть такие, которые дают известные навыки, и такие, которые дают известные знания. Развитие речи, устной и письменной, чтение, правописание преследуют цели первого рода, грамматика должна преследовать цель второго рода" [1]. В программе 1924 г. уже, между прочим, читаем: „Учение о словосочетании должно в школе I ступени занимать весьма скромное место и носить строго практический характер. Поэтому нет надобности в так называемом разборе по членам предложения, а также в изучении сложного предложения; нужно дать только понятия о них в целях правописания" [2]. Как можно „дать понятие" без разбора и без изучения — это конечно „секрет изобретателя". Но важно, что здесь синтаксис официально был признан опорой правописания (пунктуации). „Наблюдения над языком" однако тут еще отделены от правописания (в программе 4 отдела: чтение и развитие речи, письмо, наблюдения над языком, правописание), хотя и согласованы с ним. А в программе для I ступени 1927 г. уже совсем нет особого отдела наблюдений над языком, а только слитый отдел: „Навыки правильного письма в связи с наблюдениями над языком". Эволюция очевидна. Но все это касается только правописания. Если же мы возьмем другой важный или даже важнейший навык — навык литературной речи (устной и письменной за вычетом из последней элемента правописания), то здесь мы такой договоренности не найдем. Здесь до сих пор идут споры о той помощи, которую может оказать навыку изучение грамматики, и многие даже начисто отри-

---

[1] Народный комиссариат по просвещению. Отдел единой трудовой школы, Родной язык в школе I ступени, Гиз, 1921, стр. 40.

[2] Новые программы единой трудовой школы первой ступени, I, II, III и IV годы обучения, Гиз, стр. 111 (разрядка наша).

цают эту помощь. Поэтому здесь я вынужден выступить с собственным мнением и попытаться, насколько это позволяют время и место, обосновать его.

Сравнительно недавно на страницах харьковского журнала „Путь просвещения" („Шлях освіти") имела место дискуссия по этому вопросу между мною и двумя авторами — Арнаутовым и Стратеном. Дискуссия состояла из пяти статей (не считая заключительной статьи проф. Л. А. Булаховского) и была довольно длительной. Любопытно, что к концу дискуссии выяснилось, что спорящие говорят о разных вещах, называя их одним и тем же именем. Обе стороны говорили о „литературном наречии", но понимали этот термин не одинаково. Оппоненты мои понимали литературную речь, как речь фонетически и грамматически правильную, свободную от диалектических примесей. Один из оппонентов задавал мне даже вопрос: „Если грамматика необходима для усвоения литературной речи, то как объяснить, что дети, выросшие в интеллигентских семьях, говорят правильно, даже если они не изучали грамматики?" Я ответил и отвечаю, что совсем не эту „литературную речь" я имею в виду. Комнатный разговор еще далек от „литературного наречия" в собственном смысле слова. Тут упускается из виду то деление литературного наречия на разговорно-литературное поднаречие и собственно-литературное, которое провел в свое время еще Пауль (Gemeinsprache и Schriftsprache по его терминологии). Когда говорят о необходимости грамматической опоры для навыка литературной речи, имеют в виду всегда конечно только второе из этих поднаречий. Усвоение „комнатно-литературной" речи не требует изучения грамматики. Достаточно для этого находиться в соответствующей среде, достаточно влияния речи учителя, двух-трех товарищей и т. д. Но между этой литературной речью и собственно-литературной, т. е. той, которой мы фактически никогда не говорим, но которой мы пишем и которой стремимся говорить, — целая бездна. Собственно-литературная речь коренным образом отличается от всякой разговорной речи, в том числе и от литературно-разговорной. Отличия эти следующие: 1) отсутствие общей для говорящих житейской обстановки и общего их житейского опыта, на $\frac{9}{10}$ облегчающих взаимное понимание в разговорной речи, 2) отсутствие помощи со стороны жестов, мимики, интонации (последняя, впрочем, имеется и тут, но в совершенно особом, не звучащем, а лишь мыслимом и притом схематически-стандартизованном, крайне обедненном виде), 3) максимально обогащенный словарь и притом обогащенный преимущественно за счет отвлеченных представлений, 4) максимально усложненный синтаксис. Все эти черты покоятся и должны покоиться на особом отношении говорящего к своей речи, именно на повышенно-сознательном отношении. Я както проводил в одной из своих статей такое сравнение: литературное наречие (разум. „собственно-литературное") так же относится по степени сознательности, которой оно требует от говорящего, ко всякому разговорному наречию, как гипотетический международный язык к литературным наречиям. Я не могу здесь подробно останавливаться на

этом вопросе и принужден отослать вас к своей статье „Объективная и нормативная точка зрения на язык“ („Сборник статей“, М., 1925). Я хотел бы только подчеркнуть, что самая „литературность“ литературной речи выражается не только в отсутствии диалектических примесей, как это часто упрощенно представляют себе, а и в целом ряде других вещей, и что все эти вещи страшно трудны для говорящего и для пишущего. Эту трудность я могу наглядно доказать своей собственной речью в данный момент. Вы все конечно чувствуете, что речь моя чрезвычайно далека от законченного совершенства письменной речи. Я не знаю, насколько мне удается соблюсти хотя бы элементарную синтаксическую правильность — это покажет стенограмма, но она во всяком случае не покажет моих невольных остановок, моих поправок, которые я часто ввожу на полуслове, и т. д. А между тем я должен сознаться, что я всеми силами стремлюсь говорить не так, „как говорят“, а так, „как пишут“. Я употребляю сейчас величайшее напряжение, чтобы удержаться в соответствии с предметом речи на уровне собственно-литературной речи (дома о житейских делах я говорю конечно без всякого напряжения). В частности, я все время интенсивно слежу за построением своих сложных предложений, за главными и придаточными предложениями, за ходом зависимости между ними и т. д. Все эти старания дают, вероятно, весьма посредственный результат (в печати это будет, конечно, иначе, так как стенограмму мне дадут выправить, и разговорно-литературное наречие превратится в собственно-литературное). И в то же время я не могу по чистой совести считать себя совершенно обиженным природою в области дара слова и знаю многих, которые говорят еще хуже, и которым говорение на отвлеченные темы дается еще труднее, чем мне. Вот как трудно говорить на собственно-литературном наречии, и как велика пропасть между ним и разговорно-литературным! И тем не менее всякий раз, как мы выходим в своей речи за пределы обыденщины, мы должны говорить на нем, если хотим быть быстро и точно понятыми. А писать мы уже должны всегда на нем. И достаточно сравнить то время и те усилия, которые мы тратим на написание какой-нибудь деловой записки, счета, объявления и т. д., с теми, которые мы тратим на соответствующее комнатное сообщение нашим близким, чтобы понять, насколько сложнее и труднее письменная речь. Я знаю, что поборники так называемого „живого слова“ ополчатся на меня за то, что я предлагаю устной речи равняться по письменной; они будут утверждать, что в устной речи и свои законы, и своя „понятность“, и своя прелесть, что, напротив, тот, кто говорит, „как пишет“, скорее может оказаться непонятым, что я, словом, покушаюсь на жизнь целого отдельного искусства. Но мне кажется, что тут кроется большое недоразумение. Говорить литературно, то есть в полном согласии с законами письменной речи, и в то же время с учетом особенностей устной речи и отличия психики слушателя от психики читателя — не менее трудно, чем говорить просто литературно. Это особый вид собственно-литературной речи, — вид, который я бы назвал в известном смысле подделкой письменной речи под устную. Такая подделка действительно необходима в той или иной степени во всех

публичных выступлениях, но она ничего не имеет общего с тем случаем, когда оратор не умеет справиться со стихией устной речи и не умеет ориентироваться в должной мере на письменную. Правда, на практике большинство из нас именно такие горе-ораторы, но ведь потому-то мы так часто и не понимаем друг друга при публичном говорении, потому-то мы и тратим так много часов, дней и лет на бесплодные словопрения (вежливее говоря, „дискуссии"). Потому-то у нас и поставлена проблема культуры речи. Что касается беспомощного письменного слова, то его конечно никто не видит, так как его удел — редакторская корзина. Но вы-то по работам своих учеников прекрасно знакомы с ним. После всего, что мною сказано о природе литературной речи, вы, конечно, догадываетесь, в какое отношение я поставлю этот навык к занятиям грамматикой. Я не представляю себе повышенно-сознательного отношения к своей речи без понимания ее грамматических основ. Как я могу следить за тем, не запутался ли я в построении своего сложного предложения, если я не умею отличить сложного предложения от простого и вообще не улавливаю границ между предложениями? Как я могу говорить и писать на наречии с неестественно-усложненным синтаксисом (а ведь в этом одна из „сутей" литературного наречия) при помощи одного только естественного синтаксического чутья? Если прежде утверждали, что „грамматика — служанка правописания", то я утверждаю, что грамматика — служанка и правописания, и литературно-речевых навыков, и стилевых навыков (последнее я докажу позже, когда буду говорить о стиле).

„Грамматика — служанка навыков" — вот как формулирую я роль грамматики в школе. Разумеется, я не хочу похерить эту науку в ее автономном виде в вузах и специальных литературных и педагогических школах, где я ее сам преподаю. Но ведь речь идет у нас об общеобразовательной средней школе. Здесь я должен высказать мысль, которая всем покажется страшной ересью, но которая мне самому кажется лишь возгласом ребенка в андерсеновской сказке о том, что „король—голый". Представители нео-грамматической школы всегда отстаивали общеобразовательную ценность грамматических знаний самих по себе. В настоящее время они в большинстве случаев уже признают служебную роль этих знаний по отношению к навыкам, но продолжают попрежнему настаивать и на общеобразовательной их роли. Это стало трюизмом, это вы найдете в каждой современной методике. Но нигде вы не найдете доказательства этого положения. Оно всегда только постулируется, и этот постулат так твердо засел в наших книгах и умах, что становится почти неприличным мыслить иначе. И тем не менее я имею мужество сказать здесь, что по моему крайнему разумению общеобразовательную ценность имеет только та часть языковедения, которая укладывается в программу так называемого „старшего курса русского языка", а не те специальные занятия родным языком, которые ведутся в младших классах. Образованный человек должен иметь представление о психофизиологических основах языка и о его социальных функциях, он

должен иметь и о б щ е е представление о природе своего родного языка, о его происхождении и истории, о его г р а м м а т и ч е с к о м строе (следовательно и о ф о р м е слова и словосочетания в о о б щ е), но последнее он может уяснить себе на 2—3 примерах. Знание же того напр., что в русском языке существительные имеют 3 склонения, что в нем 6 падежей, и т. д. и т. д., а тем более знание всех русских флексий, суффиксов и приставок не есть общеобразовательное знание. Если бы можно было получить общее образование не на почве литературной речи или эту последнюю усвоить без грамматической опоры (из предыдущего вы уже знаете, что, как общее правило, я считаю это невозможным), то можно было бы мыслить образованного русского, не знающего русской грамматики (среди особо одаренных выдвиженцев нашего времени это и встречается). Стало быть, самую „общеобразовательность" грамматики в младших классах следует понимать именно как необходимость ее в качестве с р е д с т в а для получения общего образования, а не как самое по себе. Можно, конечно, видеть еще общеобразовательную ценность в самом п р о ц е с с е наблюдений над языком в смысле развития определенных сторон мышления, и это будет в высшей степени верно, но ведь эту ценность в той или иной степени имеет в с я к и й умственный труд и даже в с я к и й творческий труд вообще. Итак, грамматика для школы не только служанка навыков, но она еще вдобавок т о л ь к о служанка их.

Какие же методические следствия отсюда вытекают? Прежде всего конечно уменьшение времени, посвящаемого наблюдениям над языком. Ведь всякая теоретическая опора вводится для в ы и г р ы ш а в р е м е н и. В навыках можно изощряться и „слепо", путем одной практики, но это берет колоссально много времени. Для ускорения мы вводим в помощь практике теорию — грамматику, и вдруг застреваем на так называемых „наблюдениях над языком" так основательно, что не остается времени для практики! Это абсурд. Наибольшая часть времени должна быть отдана навыкам. Необходимо уменьшить так называемую лабораторность в наблюдениях над языком. Надо понять, что раз нужно что-нибудь сделать скоро, то нельзя стараться все время открывать все Америки. Но тут возникает опасность: как бы мы не пришли к тому, что бывало до революции, к полному догматизму в преподавании грамматики? Я думаю, что полный догматизм так же плохо обслужит навыки, как и полная лабораторность. Необходимо известным образом к о м б и н и р о в а т ь оба начала и искать принципов этого комбинирования. Прежде всего, полный догматизм убил бы и н т е р е с к делу, т. е. основной жизненный нерв и новой школы и всякого педагогического успеха вообще. Вот, стало быть, уже один критерий смешения догматизма с лабораторностью. Догматизм т е р п и м т о л ь к о д о т о й с т е п е н и, в которой он н е у н и ч т о ж а е т и н т е р е с а. Другим критерием (вытекающим, впрочем, из первого) служит возраст и общее развитие учащегося: чем старше учащийся, чем более способен он критически отнестись к догме, тем меньше убивает эта догма его активность и его интерес. Кроме того, чем старше учащийся, тем яснее он сознает пользу грамматики для навыков и тем более и н т е-

ресуется ею с этой прикладной ее стороны даже и при догматизме. Стало быть, чем старше и развитее учащийся, тем догматизма может быть больше. Наконец важно и количество времени, уделяемое русскому языку в школе того или иного типа. Чем меньше времени, тем большую роль приходится отводить догматизму. Поэтому в партшколах, напр., его должно быть больше, чем в комвузах и рабфаках. Это третий критерий. Теперь спрашивается: какие же формы должен принять этот догматизм в тех учебных заведениях, где мало времени отводится языку? Отнюдь не формы готовых многоэтажных определений, классификаций и т. д., в которых мыслят его обыкновенно. Здесь я готов и сейчас подписаться обеими руками под тем, что писал 14 лет тому назад, и с чего начал доклад: не определять, что такое то или иное грамматическое явление, а приучить учащегося различать его в массе других явлений. Догматизм скажется, стало быть, в подкладывании ученику определенного речевого материала и в простом назывании явлений в расчете на грамматическое чутье ученика. Об этом прекрасно сказано у Есперсена в его последней книге „The Philosophy of Grammar“ [1]: „При обучении элементарной грамматике я не начинал бы с определения отдельных частей речи, особенно с обыкновенных определений, которые так мало говорят, хотя и кажется, что они говорят много. Я поступил бы более практически. Несомненно, что при обучении грамматике человек узнает одно слово как прилагательное, другое как глагол, не справляясь с определениями частей речи, а тем же в сущности способом, каким он узнает в том или другом животном корову или кошку. И дети могли бы этому выучиться так же, как они выучились различать обычных животных, т. е. практически: им следует показать достаточное количество образцов и обратить их внимание на их различия. Я бы взял для этого небольшой связный текст, например, какой-нибудь рассказ, и повторил бы его несколько раз, причем сначала напечатал бы курсивом все существительные. После того как они будут таким образом выделены и вкратце обсуждены с детьми, эти последние вероятно без больших затруднений узнали бы аналогичные существительные во всяком другом отрывке. Потом я повторил бы тот же самый рассказ, напечатав курсивом все прилагательные. Проходя таким образом различные классы слов, ученики понемногу приобретут тот „грамматический инстинкт“, который необходим для дальнейших уроков по морфологии и синтаксису как родного, так и иностранных языков“. Я извиняюсь за очень большую цитату, но она послужит мне отправным пунктом для дальнейшего. Вы видите, что тут тот же подход к делу, как и в моем высказывании 1914 г. Однако на полях моей книги в этом месте стоят два вопросительных знака. Первый знак стоит против слов „обратить их внимание на их различия“, второй — против слов „вкратце обсуждены с детьми“. Эти слова ясно указывают на то, что и величайший практицизм не может обойтись без крупиц теории, что недостаточно пока-

[1] Цитирую по статье Л. В. Щербы, „О частях речи в русском языке“, „Русская речь“. Сборник под редакцией Л. В. Щербы, новая серия, II, Ленинград, 1928, стр. 26.

зать и назвать, а надо еще что-то сказать. И это конечно потому, что между падежами, родами и т. д. и коровами, кошками и т. д. все-таки как-никак „дистанция огромного размера" (недаром различению коров и кошек не приходится учить). Что же может и должно быть сказано в кратчайший срок в качестве теоретической опоры? Я думаю в настоящий момент, что вся морфология и весь синтаксис легко могут быть обоснованы на понятии грамматического предмета (= имени существительного). Укрепившись на существительном как названии предмета, мы легко объясним прилагательные как слова, обозначающие, какие бывают предметы, глаголы — как слова, обозначающие, что делают предметы и что делается с ними, подлежащее — как слово, обозначающее главный предмет, управляемое существительное (дополнение) — как слово, обозначающее второстепенный предмет, и т. д. Без понятия же предмета, как основы всего дальнейшего, мы неизбежно скатываемся либо в то звукоедство, которое составляет по моему теперешнему убеждению главный недостаток „Нашего языка" и всех учебников, от него зависящих, либо в традиционное логическое определение подлежащего как того, „о чем говорится", и сказуемого как того, „что говорится".

Но тут надо прежде всего рассеять одно недоразумение, чрезвычайно распространенное, насколько мне известно, в широких учительских кругах. Думают, что так называемая „формальная" грамматика, под которой принято у нас разуметь научную грамматику, отрицает оттенок предметности, как основной признак категории существительного. Это — глубочайшее и тягчайшее заблуждение, возникшее в наименее квалифицированных слоях учительства и распространившееся сейчас, как своего рода эпидемия, чуть ли не во всех его кругах. Несколько лет тому назад до меня доходили слухи, что при поверочных испытаниях для старых педагогов, прервавших на время свою педагогическую деятельность, им задавали вопрос: „что такое „драка" по Пешковскому?" И требовалось ответить, что „драка" по Пешковскому — действие. Могу вас заверить, что подобного рода экзамен, если только он когда-нибудь действительно имел место, свидетельствовал только о глубочайшем невежестве экзаменаторов. „Драка" по Пешковскому всегда была, есть и будет (при всем моем неустанном искании синтаксической истины я ручаюсь здесь и за будущее, так как это основа моего синтаксического мировоззрения) грамматическим предметом. В доказательство приведу хотя бы следующие места из первого издания своего „Синтаксиса" (1914 г.): „... когда мы говорим, что предмет *„потерял свою белизну"*, что *„эта мазь дает коже белизну"*, что *„в этой краске больше белизны, чем в той"*, мы все время представляем себе *„белизну"* как что-то отдельное, точно это какое-то вещество, заключенное во всех белых предметах и сообщающее им белый цвет. Вот эта вещественность, или предметность, и есть основной оттенок формы существительного" (стр. 49, все выделения старые). И далее при окончательной формулировке значений форм частей речи: „форма существительного выражает предмет" (стр. 69, то же замечание). Но не только из своей книги могу я привести подобного рода цитаты, а и из лекций

Ф. Ф. Фортунатова, основателя всего формального направления. В литографированном курсе 1901—1902 акад. г. (последнем университетском курсе Ф. Ф.) в главе „Грамматические классы отдельных полных слов" читаем: „В словах, имевших формы словоизменения в обще-индоевропейском языке в эпоху его распадения различались по отношению к таким формам: а) слова спрягаемые..., б) склоняемые слова... и в) прилагательные склоняемые слова, имевшие кроме склонения то словоизменение, которое называется „согласованием в роде" прилагательных слов, как обозначающих несамостоятельные предметы мысли, именно признаки вещей, предметов, с другими словами, как с существительными, т. е. как с обозначающими самостоятельные предметы мысли, именно вещи, предметы как вместилища признаков (хотя бы этими вещами как вместилищами признаков представлялись, между прочим, и признаки в их отвлечении от предметов, вещей)" [1]. Последнее замечание в скобках, имеющее конечно в виду такие существительные, как *синь*, *белизна*, *скок*, *хождение*, не оставляет ни малейшего сомнения в том, как смотрел лектор на категорию существительности. Искажение же этого взгляда в учительских кругах, о котором я говорил раньше, произошло, повидимому, от того, что „формалисты" больше всего напирали на формальный характер этого оттенка предметности и на неверность школьного определения существительного как слова, обозначающего предмет, тогда как дело идет здесь, действительно, не о слове, взятом целиком, а только о форме слова, т. е. об известной его добавочной особенности (звуковой и значащей). При вульгаризации домогательств формалистов вместе с водой был выплеснут и ребенок. Я не говорю здесь о некоторых новейших трудах в русской синтаксической литературе, где, действительно, уже отрицается один общий грамматический оттенок для всех существительных, и в связи с этим отрицается и самая возможность определения внутренней стороны таких понятий, как „части речи", „падеж", „лицо", „род". Это совсем особое направление, которое, конечно, не следует смешивать с „формализмом", и которое в новейшее время окрестили „ультраформализмом". В критику этого направления, с которым я коренным образом расхожусь, и которое, что для школы важнее всего, пока остается одиноким в мировой лингвистической литературе, я здесь не могу вдаваться. Итак, предметность существительных, с одной стороны, методически необходима для построения грамматической системы в школе, с другой стороны— это не миф, не выдумка старых грамматик, а научно-проверенный факт. Как же однако быть с трудностью для ученика осознать эту предметность именно как грамматический оттенок, а не как значение всего слова, трудностью, создавшей вышеупомянутое школьное упрощение, с которым боролись формалисты, создавшей ту вульгаризацию дела, о которой я говорил выше, создавшей, наконец, как я думаю, и научный „ультраформализм"? Прежде всего я должен

[1] Сравнительное языковедение (Общий курс), М., 1901, стр. 242. Все выделения мои.—*А. П.*

сказать, что для взрослых учеников эта трудность не так уже велика („взрослые" ультраформалисты среди ученых и педагогов не в счет, так как тут мы имеем намеренное рационалистическое затемнение собственного грамматического чутья). Мне, по крайней мере, удавалось раскрыть все оттенки частей речи именно как оттенки, а не как основные значения, студентам первого курса Свердловского университета, причем учащиеся радостно сообщали, что в таком освещении им „все стало ясно". Аналогичные сведения я имею и от некоторых преподавателей рабфаков моего толка. Так что это — вопрос скорее методики трудовой школы I ступени, чем школ взрослых. Однако на всякий случай, если бы в каком-либо отдельном типе школ взрослых (напр., в партшколах) это оказалось непосильно, я должен сказать, что после многих лет борьбы и колебаний я пришел здесь в конце концов к тому методическому пути, который наметил еще в 1923 году проф. Л. А. Булаховский в статье „Опыт схемы учебника русского языка"[1]: „...мне представляется ...удобным",— читаем мы здесь,— определять... имя существительное как название предмета, чтобы найти семантическую почву для понятия склонения, а случаи вроде *ходьба* и подобные потом уже определять по формальному признаку склонения, получившему уже семантическую опору" (выделение мое.— *А. П.*). Существительное при таком подходе в окончательной формулировке (для ученика может быть и ненужной) определилось бы как „слово, обозначающее предмет или изменяющееся так, как изменяются слова, обозначающие предметы". Я конечно понимаю, что это колоссальное упрощение дела, но искажением оно все-таки признано быть не может, а методическая его необходимость для меня теперь очевидна. Что из понятия предмета легко выводится все дальнейшее, об этом я уже говорил. Я только должен прибавить, что при различении „главного" и „второстепенного" предметов грамматика опять может противоречить логике и психологии (косвенный падеж может обозначать главное для мысли, именительный — второстепенное), и тут опять надо как-то помочь учащемуся осилить это противоречие. Я думаю, что это можно сделать при помощи понятия зависимости, всегда так или иначе фигурирующего в школьных занятиях. И это будет конечно согласно с сутью дела. Падеж подлежащего только потому и „главный", что он независимый, что от него начинается ход зависимости в предложениях, имеющих подлежащее; косвенный падеж только потому „второстепенный", что он всегда — зависимый. Что же касается самого понятия зависимости и его разновидностей — согласования, управления и примыкания, то я не могу конечно входить здесь в их анализ и принужден отослать вас к своим статьям и книгам. Таким образом, предметность и зависимость — вот два основных понятия, необходимых для всякого рода школьных занятий грамматикой.

Относительно самого метода „наблюдений над языком" я должен отметить неточность названия этого метода. Эти „наблюдения" никогда

[1] „Путь просвещения", февраль, 1923, Харьков.

не бывают, не могут быть и не должны быть чистыми наблюдениями: на $\frac{3}{4}$ это всегда эксперимент. Возьмите самое простое наблюдение над временем глагола. Вы встречаете в тексте или в повседневной речи настоящее время: „Я сплю хорошо“ и, желая пояснить значение настоящего времени, спрашиваете ученика: „А как бы вы сказали, если бы дело шло о прошлом?“ Он отвечает: „Я спал хорошо“.— „А как бы вы сказали, если бы дело шло о будущем?“ и т. д. Что это — наблюдение или эксперимент? Конечно, эксперимент, потому что здесь искусственно вызываются и планомерно изменяются естественные явления речи. Фразы *я спал хорошо* и *я буду спать хорошо* сказаны учеником в экспериментальном порядке, а не в порядке обычной речи (быть может, он на самом деле спал плохо). И это необходимо, потому что для яркости сопоставления необходимы формы всех трех времен от одного и того же глагола и в одном и том же синтаксическом и словесном окружении, а это встречается в естественных условиях крайне редко, и было бы слепым педантизмом рыться в литературе и отыскивать непременно такие случаи (для многоформенных категорий их и не удалось бы отыскать). Методическая необходимость заставляет иной раз итти по пути экспериментирования еще дальше. Для обнаружения формальных связей между словами говорят: *я итти комната брат* и заставляют ученика переделать в *я иду в комнату брата*. Против этого мне приходилось слышать возражения: это де своего рода „какология“ в параллель с давно отвергнутой всеми „какографией“. Но параллель неверна. Я думаю, что никакой учащийся никогда после таких экспериментов не скажет в порядке обычной речи: *я итти комната брат*, потому что он всегда окружен живой языковой средой, и в постоянном воздействии этой среды на его речь тонут минуты эксперимента. Люди выучиваются танцовать, но от этого не начинают ходить танцуя.

Теперь я перехожу ко второй части доклада — к занятиям стилистическим. Тут, я думаю, уже никто не будет возражать против того, что теоретический курс стилистики не нужен в школах взрослых, а нужно только развитие стилевых навыков. Могут только возразить, что и оно-то пожалуй не нужно при нашем общем речевом убожестве, что стиль — роскошь там, где не достигнута еще простая литературная грамотность. Но такова данная мне тема. Кроме того, говоря о навыках литературной речи, я касался до сих пор только синтаксиса и ничего не сказал о словаре именно в том расчете, что скажу об этом при стиле. И фактически в вопросах словаря чрезвычайно трудно отделить стилевую сторону от общелитературной.

Стилевые навыки еще более, чем обще-речевые, должны покоиться на наблюдении и эксперименте (стилевых, конечно). Здесь больше, чем где-либо, дает себя чувствовать зависимость активных речевых навыков от пассивных, воспроизведения от понимания. Как ребенок научается говорить лишь через понимание речи взрослых, так человек может притти к своему собственному стилю только через понимание чужих стилей. Поэтому во главу угла при занятиях стилем я ставлю углубленный стилистический анализ текста, то, что

французы называют explication du texte. Я учитываю конечно что понимание — только первая ступень в этом деле, что можно понимать и не уметь творить (по отношению к общему навыку литературной речи ведь это так часто встречается). Но как-никак перешагнуть эту первую ступень невозможно. Я здесь буду говорить почти исключительно об анализе текста. Анализ этот разбивается на 2 части: словарную и синтаксическую (звуковой и ритмический анализ с точки зрения благозвучия, благоритмики и т. д. я считаю для ваших школ уж совершенно недопустимой роскошью).

Словарная часть заключается в работе над синонимами, антонимами, омонимами, паронимами. О каждой из этих групп я скажу по нескольку слов.

Наблюдения над синонимами должны производиться, конечно, только на тексте и только при помощи эксперимента. Было бы совершенно нелепо, если бы учитель вдруг ни с того, ни с сего бросал ученикам ряд синонимов (положим, *красивый*, *прекрасный*, *чудный*, *дивный* или *смотрю*, *гляжу*, *вижу*, *глазею*) и заставлял их над ними раздумывать на почве их общих языковых воспоминаний. Настолько же нелепо было бы и противоположное: ждать для объяснения того или иного слова того момента, когда все синонимы к нему попадутся по многу раз в разных положениях в читанных учениками текстах, принести все эти тексты и во всеоружии их заняться данным словом. Проще проделать эксперимент на тексте. Читая положим: ***чуден** Днепр при тихой погоде,* вы экспериментируете: ***красив** Днепр при тихой погоде*, ***прекрасен** Днепр при тихой погоде* и т. д. Целью эксперимента является при этом углубленное понимание текста, а не усвоение именно данных синонимов, что было бы неизмеримо суше и скучнее для ученика. А между тем попутно будут усвоены и самые синонимы, и анализ достаточного количества текстов может познакомить ученика в конце концов со всей родной синонимикой. Работа эта должна непременно связываться с общелитературной работой над произведением. Сплошь и рядом оценить выбор автором того или другого синонима можно только при рассмотрении данного текста на фоне всего произведения или даже всех произведений данного автора. Например, замена гоголевского *чуден* словом *прекрасен* не так явно ослабляет текст, как замена словом *красив*, и это ослабление ученик может понять, только учтя общую гиперболичность и экзальтированность языка „Страшной мести“. Другой пример. Анализируя фразу из „Города Желтого Дьявола“: „*Ее* (нищеты) *глаза, тупые от голода, горящие жадностью, хитрые, мстительные или рабски-покорные и всегда **нечеловеческие**, я всюду видел*“..., я задаю в своем учебнике ученику вопрос: почему сказано *нечеловеческие*, а не *звериные?* И косвенно, при помощи следующих вопросов, я даю понять учителю, что вполне оценить этот эпитет ученик может только учтя общий дух музы Горького, его преклонение перед „человеком“ и „человеческим“, его убеждение, что все дурное в человеке — „нечеловеческое“ (сравните: *человек — это звучит гордо, есть люди, а есть и человеки* и др.). Ведь лексика теснейшим образом сплетается с системой образов и с идеологией. Отсюда вытекает методическое требование: хотя

анализироваться должны только небольшие отрывки (ибо анализировать текст целого прозаического произведения, конечно, нет времени), но анализ этот должен протекать на базе знакомства ученика с целым произведением, а если возможно, то и с другими произведениями того же автора и той же эпохи.

Еще одно методическое замечание: было бы величайшей ошибкой добиваться от учащегося точного определения значений синонимов. Тут дело идет о пробуждении семантического инстинкта подобно тому, как при грамматических занятиях пробуждается грамматический инстинкт. Учитель должен быть уверен, что ученик почувствовал разницу, как бы коряво он ее ни выразил. И этого довольно. В простейших случаях можно, впрочем, добиваться и формулировок, но уже не ради усвоения данных синонимов и не ради истолкования текста, а ради выработки самой способности формулировать и определять. Другими словами, это уже будет особое упражнение по развитию научной речи, конечно, весьма почтенное и полезное. Но во всяком случае учитель должен помнить, что определение синонимов — труднейшая часть работы языковеда.

Ничто так не помогает выявить разницу между синонимами, как подбирание к ним антонимов. Подбирая, положим, к ряду — *храбрый, смелый, дерзкий* ряд — *трусливый, робкий, скромный* (все это, конечно, для текста и на тексте), мы убиваем одновременно двух зайцев: и подкрепляем в каждой паре понимание одного синонима пониманием другого, и усваиваем два ряда синонимов вместо одного.

Стилистическая роль омонимов, как известно, гораздо уже. Омоним — орудие шутки. Для выявления этой его роли я бы заставил учеников проанализировать, напр., номер „Смехача“ или „Крокодила“ и отыскать все омонимы, на которых он построен. Девять десятых этого рода остроумия зиждется на омонимах. Другое наблюдение над омонимами предупредительного характера. Ученики должны подметить, что омонимы опасны и вредны для ясности стиля, когда они близки по значению. Нас никогда не запутает употребление хотя бы даже рядом таких омонимов как *пила* в смысле орудия и *пила* в смысле „утоляла жажду“, или *весело* и *весила* (мы даже не замечаем обычно однозвучности таких слов), но неосторожное употребление таких омонимов, как *щипать* и *щепать*, *утешение* и *утишение*, *частота* и *чистота*, может затруднить понимание. Полезно также обратить внимание на то, что многие омонимы на письме различаются, и что это может толкнуть пишущего на нежелательное буквоедство, т. е. на выбор такого выражения, которое понятно для глаза, но совершенно непонятно для слуха.

Работа над паронимами (словами сходными по звукам, но не тождественными) полезна только в том случае, когда паронимы являются одновременно и синонимами. *Корову* с *короной* или *город* с *голодом* никто не смешает, и фиксировать внимание на этих различениях нет нужды. А вот *предвидеть* и *провидеть*, *интеллигентный* и *интеллигентский*, *смещение* и *смешение*, *затемнение* и *затенение* — это все особый вид затрудненных синонимов, причем затрудненность идет именно из звуковой близости. Различение таких

паронимов я считаю чрезвычайно важным для процесса уточнения и утончения (кстати, еще пример такого паронима) речи. При этом самый признак „звуковой близости" у ученика не тот, что у учителя, и учитель не должен тут мерять на свой аршин. То, что нам кажется достаточно далеким по звукам, то ученику, на его уровне языкового развития, может казаться близким.

Переходя к синтаксической части работы над текстом, я должен прежде всего указать на то, что конечно делать стилистические наблюдения над текстом в области синтаксиса можно только на почве предварительного знакомства с элементами синтаксиса. Как можно наблюдать, например, стилистическое значение „настоящего живописного" (praesens historicum) и других временных замен, не умея различать в глаголе времена? Как можно расценивать роль бессоюзия, не умея различать союзы? Как можно уловить стилистический смысл повторения предлога (*„у тесовых у ворот девушки сидели"*, Пушкин), не умея различать предлоги? И т. д. Здесь, я думаю, уже самые ярые антиграмматисты должны признать, что навык, поскольку он зависит от наблюдения, зависит от грамматического знания. Без знания грамматики здесь не от чего отправляться. Сама же работа здесь сводится к наблюдению и экспериментированию над тем, что я называю синтаксическими синонимами (*дом строится плотниками — плотники строят дом; когда я приду, я пообедаю — придя, я пообедаю — я приду и пообедаю* и т. д.). В своей статье „Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы" в сборнике Ars poetica я дал примерный список типов этих синонимов (далеко не полный) и здесь принужден вас отослать к ней, сопроводив ссылку только одним методическим замечанием: эта работа еще более трудна, чем работа над словарными синонимами, и здесь уже не придется добиваться не только определений, но даже и полного понимания. В иных случаях здесь придется даже удовлетвориться простым констатированием возможности двух синонимических оборотов и называнием грамматических отличий одного от другого при помощи обычных терминов. Даже и такое констатирование все-таки лингвистически и стилистически развивает учащегося.

В заключение повторю основной свой тезис: грамматика должна служить в начальном курсе только усвоению навыков и притом не навыков правописных только, как обычно считается, а всех речевых навыков.

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ УЧЕТА ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК

В последнее время в методической литературе и в школьной практике заметно увлечение идеей учета знаний и навыков школьника вообще и учета орфографического навыка в частности. Учет же орфографического навыка неизбежно отливается в еще более частную форму — в форму учета орфографических ошибок. Усиленно ищут единой классификации ошибок для этой цели, единого метода подсчета, повествуют о своих собственных подсчетах и т. д. Опубликование таких работ в печати может вызывать в свою очередь подражание в учительской среде, и может случиться, что значительное количество учителей начнет с некоторым мазохическим увлечением подсчитывать орфографические грехи своих питомцев (благо безграмотность велика, и материала для подсчета много). Но при этом, как это часто бывает при различных общественных увлечениях, очень мало освещенным остается вопрос о ц е л я х подобного рода учета. Как-то сразу, стихийно, решается, что учитывать н а д о, — и все пускаются учитывать. А между тем цели учета могут быть совершенно различные, и в зависимости от этого совершенно различными могут оказаться и методы учета. В частности „проклятый" вопрос о классификации ошибок тоже может получить правильное разрешение только применительно к той или иной цели учета.

Мы намечаем здесь три цели, требующие совершенно различных подходов к делу.

1. ЦЕЛЬ КОНТРОЛЯ.

Эта цель, конечно, абсолютно бесспорна. К сожалению, в настоящее время такой контроль над орфографией учащихся не может считаться налаженным. Прежде всего не определен тот м и н и м у м орфографической грамотности, ниже которого не должен спускаться оканчивающий, положим, четырехлетку, или семилетку, или девятилетку. Равным образом не определен тот минимум с р е д н е й грамотности группы, ниже которой не должен спускаться у ч и т е л ь. Правда, в программах Гуса теперь определен объем орфографических навыков для каждой группы, но ни для кого не секрет, что жестких практических выводов из этого ни для ученика, ни для учителя не делается. Ученик, выдающийся по своим познаниям, по своему общему и политическому развитию, может окончить школу и при вопиющей орфографической безграмотности (следует помнить, что орфографический навык специфичен, что он совсем не обязательно идет в ногу с общим развитием и знаниями, — фактов разнобоя учебная жизнь дает здесь сколько угодно).

Точно так же и учитель, прекрасно ведущий класс во всех других отношениях, педагогически талантливый и политически полезный, не будет смещен, или, во всяком случае, может не оказаться смещенным за то только, что ученики его стоят ниже известного орфографического уровня. Орфографическая грамотность, хотя бы даже в самых скромных дозах, не есть conditio sine qua non ни для ученика, ни для учителя. Это — факт жизни, который вряд ли кто-нибудь станет отрицать. И вероятно при чтении этих строк у многих читателей возникнет в голове мысль: да и нужно ли устанавливать такую conditionem, нужен ли этот официально установленный абсолютно для всех случаев школьной жизни минимум, ниже которого нельзя спускаться? Наше убеждение, что он нужен. Правда, учитывая вышеупомянутую специфичность данного навыка, минимум этот должен быть установлен крайне осторожно, он должен быть „минимальным минимумом". Но он должен существовать для того, чтобы в стране была орфографическая культура, необходимая, в свою очередь, как средство социального общения. Подобно тому как наличие минимума заработной платы повышает неизбежно среднюю норму ее, так и наличие официально фиксированного минимума грамотности приведет к созданию достаточно высокой, социально необходимой средней нормы ее. Нужно, чтобы учитель знал, что он обязан достичь определенных минимальных орфографических результатов, как бы ни были велики его достижения во всех прочих областях. Тогда только орфографией станут заниматься везде, и успех не будет поставлен в зависимость от взглядов и вкусов учителей или руководителей. Конечно в первую голову речь идет о четырехлетке. В настоящее время, когда юридически четырехлетку можно окончить и из четырехлетки выпустить с какой угодно степенью грамотности (вернее безграмотности), и когда фактически этим правом широко пользуется огромное количество учеников и учителей, мудрено было бы ко II ступени предъявлять какие-либо жесткие требования. Разве что освободив ее начисто от выполнения ее собственной программы. По существу же дела наибольшая и прямо даже „львиная" доля грамотности должна достигаться к моменту окончания четырехлетки, ибо у II ступени свои задачи. В области орфографии она может лишь отшлифовывать то, что дано I ступенью. И вот для учителя, четыре года ведшего группу I ступени, а в известной мере и для учеников его должен быть установлен, по нашему мнению, жесткий минимум орфографической грамотности выпускной группы.

Спрашивается теперь: какой же системы учета требует установление подобного минимума? Прежде всего мы полагаем, что тут возможен только количественный учет. Нет никакой возможности измерять грамотность какими-либо иными способами кроме подсчета числа ошибок. Конечно ошибки могут быть „грубые" и „негрубые", но, поскольку степень этой „грубости" и „негрубости" ни в одном случае нельзя точно определить, качественный момент здесь ввести невозможно. Никакого „коэфициента грамотности", кроме процентной величины ошибок, здесь установить нельзя. Это связано с самим процессом измерения в данной области. В лучшем случае

можно разделить буквенную орфографию и пунктуацию (как это обычно сейчас делается) и внутри последней различить „грубые“ и „негрубые“ ошибки, понимая под первыми отсутствие какого-либо знака между предложениями и присутствие какого-либо знака, не указанного специальными правилами, внутри предложения (разрывание синтаксических связей), а под вторыми — смешение отдельных знаков между собой и отсутствие знаков внутри предложения. Но и такое различие было бы довольно условно. В основной же части орфографии, в том, что мы выше назвали „буквенной“ орфографией, контрольно-ведомственный подсчет неизбежно должен остаться только количественным, несмотря на всю неполноту такого рода оценки. Этим вопрос о классификации ошибок для данной цели аннулируется.

Далее, огромное значение для целей государственного контроля должна получить выработка стандарта самого процесса проверки грамотности и способа выведения процентных чисел ошибок. Нетрудно видеть, что, диктуя, например, в одном случае с многократными повторениями отдельных слов и выражений, а в другом случае с однократным их произнесением, или деля в одном случае текст в процессе диктовки на бóльшие отрезки, а в другом случае на меньшие, мы создаем для пишущих разные условия и разные возможности сделать ошибки. В одних случаях на самое уловление слухом и мыслью диктуемого материала уйдет бóльшая доля внимания, в других — меньшая, и соответственно на долю орфографии в первых случаях останется меньшая доля, во вторых — бóльшая (о нормальной величине отрезков, на которые должен дробиться текст в процессе диктовки при отсутствии каких-либо повторений, см. в журнале „Родной язык в школе“ за 1927 г. № 1 статью В. Чистякова, Опыт массовой поверки орфографической грамотности школьников).

Далее, возникает вопрос о разных способах произнесения (искусственно-буквенное произнесение или, наоборот, искусственный отход от буквы для „запутывания“ ученика), существенно изменяющих условия письма. Тут конечно очень легко стандартизировать единый способ, предписав естественное орфоэпическое произношение, не считающееся совершенно с теми целями, ради которых делается диктант, ни в сторону приближения речи к письму, ни в сторону удаления ее от него. Правда, на практике здесь могут оказаться некоторые различия в деталях, так как русская орфоэпия еще мало разработана, и особенности произношения отдельных диктовальщиков могут то облегчать, то затруднять правописное задание, даже если они и не переходят за границы того, что вообще ощущается как „литературное“ (еще одно обстоятельство в пользу того, что необходимо, наконец, уговориться об основах нашей орфоэпии и выработать орфоэпический словарь). Но различия эти все же, думается нам, не будут так крупны, чтобы сделать сравнение результатов проверки в разных школах РСФСР невозможным. Только для óкающих районов (безразлично, окает ли диктующий, или пишущие, или и тот и другие) уместно, может быть, соответствующее примечание при отчете, если

стоять на той точке зрения, что окальщики не должны извлекать из своего окания своего рода орфографическую „ренту", а должны компенсировать выпавшую на их долю удачу большей грамотностью по сравнению с акальщиками.

Наконец третий вопрос, связанный с контрольно-ведомственным учетом, — это вопрос о самом языковом материале, подлежащем учету. Диктант или свободное письмо? Вот как определяется этот вопрос, поскольку все другие виды письма могут представлять только ту или иную комбинацию элементов диктанта и свободного письма. Здесь могут быть высказаны следующие соображения. Принимая во внимание, что программы Гуса предусматривают для каждого года обучения определенный объем правописных навыков, необходимо, очевидно, чтобы контроль проверял именно этот объем, и следовательно необходим диктант, специально подобранный на определенные правила. Но, с другой стороны, нельзя не считаться с тем, что конечной целью всякого обучения правописанию является не уменье писать под диктовку (чего в жизни почти никогда не приходится делать), а уменье излагать на бумаге грамотно свои собственные мысли. В то же время необходимо учесть, что правильное писание под диктовку и правильное писание „своего" суть две особых разновидности правописного искусства: писание под диктовку может, смотря по индивидуальности пишущего, в одних случаях оказаться труднее свободного письма, поскольку пишущий не обладает способностью к анализу, способностью к фиксации внимания на буквенной стороне письма, или, наконец, соответствующими грамматическими знаниями; в других случаях, оно может оказаться легче свободного письма, поскольку пишущий всем этим обладает и, наоборот, не обладает автоматической грамотностью. Соответственно и свободное письмо для одних может оказаться труднее письма под диктовку (особенно, если пишущий эмоционален, склонен увлекаться содержанием за счет буквенного вида), в других — легче (если пишущий умеет жертвовать содержанием ради правописания). Другими словами, оба эти вида письма отражают две разных стороны правописного искусства: диктант — рационально-волевую сторону, свободное письмо — интуитивную, автоматическую сторону. А так как для полного учета правописного уменья необходимо учитывать и ту и другую, то отсюда получается вывод: необходимы и диктант и свободное письмо.

Во втором виде проверки учет ошибок должен даваться не в абсолютных цифрах, а в процентных — лучше всего на общее число букв данной работы, вычисляемое обычным типографским способом (см. об этом статью А. Усердова, О состоянии грамотности и методе ее учета в одной из школ рабочего района, „Родной язык и литература в трудовой школе", 1928 г., № 3). Что же касается первого вида (диктанта), то при условии стандартизации для всех школ размера работы процентный учет не нужен, так как простое число ошибок дает ту же количественно сравнимую величину.

II. ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ.

Здесь может быть две разновидности, каждую из которых нужно рассмотреть отдельно.

1. Цель собственно-методическая Коротко ее можно формулировать так: найти на почве учета способы устранения того или иного вида ошибок. Так как устранить какое-либо явление мы можем только устранив его причины, то учет здесь должен быть целиком направлен на вскрытие генезиса ошибок. Общая классификация ошибок и здесь нам представляется совершенно ненужной. Дело идет о детальном и вдумчивом изучении отдельных видов ошибок путем учета, причем каждый тип потребует своей собственной, иногда очень сложной классификации. Образец такого изучения дал А. С. Ярусов в статье „К вопросу об изучении орфографических ошибок“ („Родной язык и литература в трудовой школе“, 1928 г., № 2). Здесь даны результаты учета только одного вида ошибок — на безударный гласный корня, но зато классификация проведена с тем именно углублением, которого требует методико-исследовательская цель (деление на ошибки „по произношению“ и на ошибки „против произношения“, на ошибки вследствие неиспользования правила о переносе ударения и на ошибки в случаях, когда это правило не может быть использовано, на ошибки в буквах *а*, *о* и на ошибки в буквах *и*, *е*, *я*). Кое-что и здесь еще недоработано. Так, не учтена фонетическая разница между первым предударным слогом и остальными безударными. Правда, для учащихся, подвергавшихся обследованию, эта разница, повидимому, имела мало значения, судя по тому, что совсем не встретилось ошибок первичного типа с буквой *ы* на месте *о* или *а* в безударном, но не первом предударном слоге (*сыпаш, выдавос, выдыча* = сапоги, водовоз, выдача). Но во всяком случае и для этих учащихся ошибки *вада, трова* и *вадяной, тровяной* в генетическом отношении не равны между собой, так как в одном случае ученик пишет прямо „по произношению“ или прямо „против произношения“ (*вада* и *трова*); в другом же случае „по произношению“ написать невозможно за отсутствием в алфавите соответствующей буквы, а написание „против произношения“ является вынужденным из-за того же отсутствия и тем генетически отличается от всех других случаев писания „против произношения“ (произносится *вэдиной, трэвиной*). Возможно, что у учащихся на этой стадии обучения фонетическая разница первого предударного и остальных безударных уже ни в чем не сказалась на письме. Но все-таки это надо было бы как раз обнаружить и доказать подсчетом. Далее, не безынтересно было бы сравнить не только первый предударный с остальными безударными, но и среди последних предударные с поударными. Правда, фонетическая разница здесь, если и есть, то для ученика, конечно, не ощутима. Но мы ничем не гарантированы от того, что здесь нет какой-нибудь психологической разницы в связи с разницей морфологической и с разницей вокально-фонетического соседства (ср. *вэдавос* и *павэдэк*, *рэбатяга* и *зарэбэтэк*, *припэсины* и *выпэхэны* = = водовоз, паводок, работяга, заработок, припасены, выпаханы).

Возможно, что есть и другие упущения с генетической точки зрения, но в них незачем здесь вдаваться. Нам хочется только подчеркнуть, что не в сторону общих классификаций ведет этот путь психо-генетического исследования, представляющийся нам единственно целесообразным, а в сторону детальнейшей классификации каждого отдельного вида ошибки. Что это так, можно доказать еще и обратным приемом, обнаруживая, к какому завуалированию генезиса ведет неучет какой-либо видовой особенности ошибки. Допустим, мы подсчитывали бы ошибки на безударный гласный вообще, не разделяя их на ошибки в корнях, префиксах, суффиксах, флексиях. Допустим при этом, что мы приняли бы ту же классификацию, что у А. С. Ярусова. Что получилось бы? Ошибка типа *у няне, у меня много дело* стали бы в одну линию с ошибками типа *трова*, а ошибки типа *к няни, важная дела* стали бы в одну линию с ошибками типа *вада*. Между тем до очевидности ясно, что генезис тех и других ошибок совершенно различен: когда ученик пишет *у няне*, причиной ошибки является не неуменье или нежеланье применить правило об изменении слова и переносе ударения (здесь совершенно неприменимое), а неуменье или нежеланье применить правило о подстановке другого слова того же грамматического ряда с ударным окончанием — правило гораздо более сложное и более трудное для применения; кроме того действует аналогия с дательным падежом. В ошибке *к няни* действует аналогия с родительным падежом, а в ошибке сильного акальщика *важная дела* действует не только фонетическая сторона, а и то, что в его языке нет среднего рода. И так далее. Ясно, что не только нельзя объединить безударных гласных флексий с безударными гласными корня, но и внутри области флексий надо рассматривать каждую флексию отдельно, так как каждая представляет свой индивидуальный комплекс психологических предпосылок ошибки (например, *у няне* совсем не равно *у лошади*, так как в первом случае имеется смешение падежей, а во втором — смешение склонений). То же относится и к каждому суффиксу, к каждому префиксу. Если бы мы захотели вместить все эти исследования, основанные на частных классификациях, в одно общее исследование с общей классификацией, то получилась бы такая громоздкая программа, которую не мог бы выполнить ни один исследователь. С другой стороны, та же психо-генетическая целевая установка предохраняет от бесконечного дробления классификационной схемы. При охоте классифицировать можно разбивать, например, каждую ошибку во флексии на всевозможные разряды: в зависимости от того, в котором ударном слоге оказывается эта флексия, какой звук ей предшествует или за ней следует и т. д. Но тут должно действовать общее методологическое правило: ни одного подсчета без соответствующей методической и в частности психогенетической гипотезы. Подсчет без гипотезы так же методологически нелеп, как в экспериментальных науках эксперимент без гипотезы. Нельзя себе представить, конечно, химика, переливающего жидкости из колбы в колбу с единственным намерением посмотреть, что из этого выйдет. Ту же картину

являл бы из себя методист-исследователь, подсчитывающий ошибки с точки зрения всех условий их появления, не выделив из этой массы лишь психически действенных условий.

Нам могут возразить: откуда же возьмутся постулируемые нами отдельные виды ошибок, раз мы не предполагаем общей классификации их? Ведь фактическая ошибка всегда индивидуальна. Говоря о видах или типах ошибок, мы, очевидно, постулируем объединение таких ошибок, положим, как *вада*, *трова*, *лижать*, *лезать* в один тип, — положим, ошибок „на безударный гласный корня". Откуда же возьмутся у нас самые эти типы, раз нет общих установок и общей классификации? Ответ чрезвычайно прост: они результируются из существующих правил правописания. Для исследований вышенамеченного образца чрезвычайно удобно принять следующий исходный пункт: сколько правил правописания, столько и типов ошибок, как нарушений этих правил. Тут есть только опасность, что некоторые типы ошибок существующими правилами не предусматриваются. Но таких типов, конечно, чрезвычайно мало, и они выявляются очень быстро при общих подсчетах (нам известен только один такой тип: *жизънь*, *несъти* и т. д., да и то в наших собственных учебниках этот тип уже вставлен в „правило"). С другой стороны, случаи, не могущие регулироваться никаким правилом, встречаются только в корнях, и там они могут быть легко прихвачены в рубриках „безударный гласный корня" (как это сделано А. С. Ярусовым) и „звонкие и глухие согласные корня" (очень редкие случаи, как *карапкаться*, *апсолютный*, *абтека* и т. д.). Надо оговориться при этом, что термин „правило правописания" понимается нами здесь конечно расширенно. Ошибка, положим, *развесестый* обусловлена нарушением правила о том, что в русском языке у прилагательных есть суффикс *-ист-* и нет суффикса *-ест-*. Собственно, такого „правила" мы ни в одном учебнике не найдем, но что такое перечень суффиксов с точки зрения правописания, как не перечень подобных правил? Каждый суффикс, каждый префикс, каждая флексия, сомнительные в правописном отношении, пишутся по „правилам", результирующимся из таблиц склонения и спряжения, из таблиц префиксов, из таблиц суффиксов. Правила эти по существу ничем не отличаются от настоящих правил, развернутых в отдельное предписание. Они не развертываются только в видах экономии места. Чтобы дать еще более наглядное представление о том типе методического исследования, который мы здесь имеем в виду, приведем несколько примерных планов, по которым мы бы считали полезным вести подсчеты в отдельных случаях. Возьмем, положим, тип ошибки: „слитное начертание предлога". Нам казалось бы здесь интересным подсчитать и сравнить случаи слитного начертания предлога со следующим за ним существительным (*влесу*, *налугу* и т. д.) и со следующим за ним прилагательным (*втемном лесу*, *назеленом лугу*), случаи слитного начертания безударного предлога и ударного (*насосну* и *нáгору*), случаи слитного начертания со следующим словом, с предыдущим и с тем и другим (*сидел настуле*, *сиделна стуле*, *сиделнастуле*, — второй и третий случай, вероятно, крайне редки), наконец, случаи слитного начертания разных предло-

гов, причем интересно было бы сравнить предлоги однобуквенные *(в, к, с, у, о)* с двубуквенными *(на, по, до* и др.), трехбуквенными *(над, под* и др.) и т. д.; односложные с двухсложными *(перед, через* и др.), а внутри этих рубрик, может быть, однобуквенные согласные *(в, к, с)* с однобуквенными гласными *(у, о)*. Все эти сравнения намечены нами не сбухты-барахты, а под влиянием определенных психо-генетических гипотез, которые хотелось бы проверить. Так, нам думается, что слияние предлога с прилагательным должно встречаться реже, чем с существительным, поскольку само наличие прилагательного уже помогает изолировать в мысли предлог (относится мыслью к существительному, а отделено от него прилагательным); слияние безударного предлога с ударным существительным реже, чем ударного предлога с безударным существительным, поскольку безударность существительного не выносит вставки прилагательного и, следовательно, более притягивает существительное к предлогу; однобуквенные предлоги должны чаще сливаться, чем многобуквенные, а согласные однобуквенные чаще, чем гласные, и т. д. Оправдались ли бы эти гипотезы или нет, во всяком случае проверка их пролила бы свет на дело, выяснила бы более трудные и менее трудные случаи в этой области и показала бы, как надо составлять упражнения, как располагать их по степени трудности, как дробить, какие особые трудности улавливать, какими особо легкими случаями пренебрегать. Или возьмем, положим, ошибку типа: „смешение глагольных форм на *-тся* и *-ться*". Здесь прежде всего надо было бы подразделить материал на случаи звукового различия соответствующих форм *(одевается — одеваться, колется — колоться, вертится — вертеться;* может быть здесь нужно еще подразделение на случаи только звукового различия и звукового + акцентное), случаи только акцентного различия (*вóдится — водиться, протя́нутся — протянуться*) и случаи отсутствия какого-либо внешнего различия (*чистится — чиститься, злится — злиться, проснутся — проснуться*). По другим признакам, существенным для генезиса ошибки, нужно было бы разделить материал на наличные и безличные глаголы (в последних форма лица и отсутствие ее сознаются бледнее, и возможность ошибки соответственно увеличивается), но глаголы дефективные и недефективные по отношению к форме без *-ся* (*годится, ленится* и др.; дефективность опять-такя затуманивает морфологическую сторону), на 3-е лицо единственного числа и 3-е лицо множественного числа (множественное число отделяет вторую группу от безличности и, следовательно, обособляет и синтаксически), на употребление инфинитива в стойких сочетаниях (с *буду*, с *хочу* и т. д.) и в нестойких (с *годен, способен, способность, охочий, охота*), на случаи непосредственного соседства инфинитива с господствующим над ним словом и на случаи отделения его другими словами от этого слова и т. д. В типе ошибки: „смешение в прилагательных флексий *-ым, -им* с флексиями *-ом, -ем*" хорошо было бы проследить влияние места, которое занимает прилагательное по отношению к своему существительному (препозиция и постпозиция), влияние наличия промежуточных слов и числа их, влияние наличия или отсутствия

паузы и обособляющей интонации (что́ при постпозиции равно наличию или отсутствию зависимых от прилагательного членов), влияние различия между собственно-прилагательными и причастиями (хотя нам a priori кажется, что этого влияния нет вовсе), влияние числа ударных слогов (возможно, что фонетическая разница между *добрым* и *о добром* больше проводится и ощущается, чем, положим, между *выбаллотированным* и *о выбаллотированном*) и т. д. Кажется, достаточно примеров, чтобы сделать читателю ясным, что́ мы понимаем под „частными классификациями", и каким образом они могут, по нашему представлению, быть базой отдельных „подсчетных" исследований.

Заметим попутно, что такие исследования были бы полезны не только методисту, но и лингвисту. Многие факты языкового сознания пишущих получили бы из них свое освещение. Например, чрезвычайно интересно с лингвистической точки зрения, встречаются ошибки типа *сидела стуле* или не встречаются, влияет наличие паузы и обособления на правописание флексий постпозитивного прилагательного или не влияет и т. д. Это был бы, так сказать, „побочный продукт" методических исследований.

До сих пор мы говорили об учете того или иного вида ошибок в определенный м о м е н т орфографического развития пишущего, т. е. подходили к делу чисто с т а т и ч е с к и. Но нельзя отрицать методической ценности и иного вида подсчетов, — подсчетов качественного и количественного д в и ж е н и я ошибок во времени, т. е. того, что один из исследователей назвал д и н а м и к о й ошибки (А. С. Ярусов в цитированн. выше статье). Пример такого рода подсчетного исследования вместе с обоснованием его методической полезности дал в самое последнее время Н. О р а л ь н и к о в на страницах „Русск. языка в сов. школе" (№ 1, „Опыт статистического анализа развития орфографических навыков у учащихся"). Автор производил свои подсчеты обычным способом, т. е. на основе общей классификации. Однако у него имеется интересное признание, свидетельствующее о неудовлетворенности автора таким подходом. „Обобщающая тенденция исследователя, — говорит он, — здесь наталкивается сплошь и рядом на специфичность иных орфограмм, не позволяющую данную группу ошибок рассматривать как разновидность более обширной группы. Так, например, пара союзных слов *потому что* и *оттого что*, кажущихся аналогичными в пункте слитного написания приставки *по* и *от*, дали при подсчете столь резко различные цифры (62,8 % ошибок на орфограмму *оттого что* и 5,2 % на орфограмму *потому что*), что исчезли все основания соединять их вместе и выводить среднюю цифру. Тре[бо]вание, отсюда вытекающее, заключается в осторожности при сум[ми]ровании и в необходимости выделять в особые группы те како[ор]граммы, цифровая характеристика которых уклоняется от средней". [С]двиг с общеклассификационной платформы здесь несомненен. В то [же] время здесь имеется методологический дефект: нельзя одновременно подсчитывать факты на основе определенной классификации [их] и менять самую классификацию в зависимости только от результ[а]тов подсчета. Это — порочный круг. В дальнейшем автор еще более

обнаруживает банкротство классификационного подхода в следующих строках: „Классификация должна быть достаточно детальной и эластичной, чтобы следовать за всеми капризами грамматических навыков. Максимальное требование в данном случае — рассматривать каждую ошибку в ее специфичности, определяя орфографический вес или трудность каждого слова...“ Но что тогда станется с классификацией? И можно ли будет назвать этим именем то, что следует „за всеми капризами грамматических навыков“? При намечаемом нами здесь подходе к делу от наличных орфографических правил и и от психо-генетических гипотез затруднения, смущающие автора, исчезают. Так, в случае с *потому что* и *оттого что* ни один учебник, как известно, никогда не довольствовался общим правилом, а всегда п е р е ч и с л я л все случаи. С другой стороны, с психогенетической точки зрения ясно, что *оттого что* имеет гораздо больше шансов на раздельное написание, чем *потому что* по чисто языковым причинам: слияние в первом союзе сейчас находится еще только в периоде становления (ср. „*зависит* ***от того,*** *что...*“, „*застрелился не от любви, не от чахотки, а* ***от того,*** *что...*“, „*ушел не от дрязг и сплетен, а* ***от того,*** *что...*“), а во втором союзе уже почти закончилось (единственный случай раздвоения с глаголом *судить* — „*судить* ***по тому,*** *что...*“). Другими словами, первое сочетание потому легче может быть раздельно н а п и с а н о, что легче может быть раздельно п о н я т о. И эта коренная для методиста-психолога разница никак не укладывается в классификационные схемы. С другой стороны, общеклассификационный подход укрывает здесь от исследователя основной вопрос учета: в какую сторону чаще погрешает пишущий при каждом из сочетаний, — в сторону с л и т н о с т и написания (*оттого что, потому что*) или р а з д е л ь н о с т и (*от того что, по тому что*). Ведь то или иное решение этого вопроса направляет усилия учителя в ту или иную сторону; рубрика же „ошибки словообособления“, устанавливаемая автором одинаково и для таких случаев, где правильна только раздельность (предлоги) и где правильна и слитность и раздельность, слишком широка для этого рода исследований. Внутри же этой рубрики априорное классифицирование опять-таки разорвет этот единый, с нашей точки зрения, тип ошибки на две части: „*зависит оттого, что...*“ отойдет к раздельному написанию предлогов, а „*шел пешком от того, что...*“ — к слитному написанию некоторых союзов.

Нам думается, что изучение динамики ошибок, предпринимаемое с той целью, которую мы выше назвали собственно-методической, должно производиться по тем же принципам и методам, как и изучение их статики. Ведь, в сущности, изучение это есть не что иное, как сопоставление результатов ряда статических изучений. Процесс этот явно вторичного порядка и потому не может методологически не зависеть от первичного процесса — подсчета статического.

Говоря о сопоставлении ряда статических наблюдений друг другу, мы не можем не коснуться, хотя бы бегло, одного важного вопроса, несколько выходящего за пределы нашей темы. Именно, мы имеем в виду то, что оба вышеупомянутые автора пользуются с и н х р о-

ническими подсчетами для извлечения из них диахронических выводов: делаются одновременно подсчеты ошибок в работах разных групп семилетки (А. С. Ярусов) или разных искусственно устанавливаемых орфографических групп школьников („Орфографические возрасты" Н. Оральникова), и различия в результатах принимаются за отражение движения ошибок по соответствующим группам или возрастам. Нам представляется этот метод довольно рискованным. Не говоря уже о совершенной случайности соотношения степеней орфографической грамотности в разных группах семилетки (см. в начале статьи об отсутствии у нас орфографических норм для каждой группы), даже и более совершенный метод установления „орфографических возрастов" покоится при одновременном материале всецело на одной презумпции: каждый школьник последовательно переживает все те „орфографические возрасты", которые найдены в данный момент в данной группе работ сосуществующими. А доказана ли эта презумпция? Не покоится ли она на постулируемой, но опять-таки не доказанной аналогии определенных ступеней орфографического уменья с „возрастами" в буквальном смысле слова? Конечно, для того чтобы констатировать, что люди седеют, нет надобности наблюдать процесс поседения на отдельных людях, а достаточно учесть факт сосуществования неседых юношей и седых стариков. И простое разделение людей на группы по степени седины дало бы на базе возрастных цифр этих групп нормальный средний темп приобретения этого признака. Но ведь темп и способ развития навыка лишь отдаленно напоминают возрастную эволюцию и всегда гораздо сложнее ее. А главное, зачем изучать движение ошибок на одновременном материале, когда так нетрудно брать последовательный материал от одной и той же группы школьников в разные сроки?

2. Цель программно-методическая. Все авторы, писавшие о подсчете, указывают на то, что качественный подсчет, произведенный на достаточно обильном материале, показал бы сравнительную частость каждого типа ошибки и тем дал бы директивы для составителей программ: сколько времени и внимания уделять тем или иным отделам правописного курса. Мысль конечно бесспорная. Уже и те немногие, обычно кустарные и потому вразброд друг с другом идущие, подсчеты, которые произведены в последнее время, ясно показали, что, например, ошибки во флексиях существительных составляют гораздо бо́льшую долю общего числа ошибок, чем та доля, которую составляет в программах склонение существительных по отношению к общему объему программ. Составители программ исходят чисто тематически из взгляда на существительное как на одну из частей речи, не учитывая всей сложности системы склонения наших существительных по сравнению, например, со склонением прилагательных или спряжением глаголов. В дальнейшем, вероятно, подобные указания со стороны подсчетов еще более разовьются и уточнятся. И здесь мы, наконец, приходим к потребности в общей классификации.

Но опять-таки и здесь мы не видим надобности искать какую-то идеальную, сложную, многостепенную классификацию, а пока за не-

имением ее сидеть сложа руки. Дело и здесь, собственно, не столько в классификации, сколько в перечне, достаточно полном. А поскольку цель ставится программно-методическая, а именно — рациональная разбивка отдельных правил и групп правил правописания на годы и сроки, нужен перечень типов ошибок, соответствующий перечню самих правил и их групп (понимая „правило" расширенно, см. выше). Кроме того нужно позаботиться при составлении перечня о двух вещах: 1) чтобы всякая фактическая ошибка находила для себя место в перечне и 2) чтобы ни одна ошибка не могла попадать одновременно в две разные графы перечня. Для того чтобы избежать этих двух грехов, надо исходить, думается нам, при составлении перечня все-таки не из правил, а из живого текста, держа правила только в уме для ориентировки. Надо обложиться наиболее безграмотными работами (вот уж где принцип „чем хуже, тем лучше" имеет полное свое применение!), наиболее разнообразными по стилю и содержанию, и разнести все ошибки достаточно обильного материала по разным рубрикам, ориентируясь на наличные правила учебников и наблюдая, чтобы ни одна ошибка не попадала одновременно в две и более рубрики. Когда приток ошибок, попадающих в новые рубрики, окончательно прекратится, работу можно будет считать выполненной.

К сожалению то, что до сих пор предложено в этой области литературой, выполнено было, вероятно, не этим методом. По крайней мере ни в одной из четырех наиболее полных из известных нам схем[1] не соблюдено ни одно из поставленных выше условий (соответствие правилам, охват всех случаев и невозможность подведения одного и того же случая под две графы одновременно). Так у М. Понятской есть рубрики, охватывающие сразу несколько правил и притом совершенно разнородных и разносимых обычно по разным частям курса (например рубрика „гласные после шипящих", охватывающая и такие случаи, как *жир, шило, час, чудо*, и такие, как *желтый, жолоб*, и такие, как *ножом, мужем, лапшой, векшей*; рубрика „приставки" охватывает и такие случаи, как *придел — предел*, и такие, как *разбить — распить*); далее, есть случаи, когда одна и та же ошибка попадает в разные рубрики: ошибка, например, *к няни* имеет одинаковое право попасть и в рубрику „дательный и предложный падежи с безударными окончаниями *е, и*" и в рубрику „родительный и дательный падежи имен существительных на *а, я*"; наконец огромное число случаев не охвачено схемой; достаточно сказать, что совсем отсутствует тип ошибок: „слитное и раздельное начертание слов", составляющий по некоторым подсчетам чуть ли не $^1/_4$ общего числа ошибок, отсутствует тип „*и* или *ы* после *ц*", отсутствует тип пропуска нефонетической согласной (*счасливый,*

[1] 1) М. Понятская, Орфография в школе взрослых, „Вестник просвещения" 1926, № 7—8; 2) П. Рыбаков, Орфографический учет, „Родной язык и литература в трудовой школе", 1928, № 4—5; 3) Н. В. Попова-Виксне, Методы учета орфографической грамотности учащихся школ I ступени (в сборнике „Как бороться с орфографическими ошибками учащихся" под ред. проф. П. О. Афанасьева, "Работник просвещения", М. 1928); 4) Н. Оральников — вышецитированная статья.

празный) и т. д. Таким образом при 31 рубрике около трети ошибок не попадает ни в одну рубрику. Впрочем, возможно, что слитное начертание предлогов попадает в рубрику „предлоги", но тогда в этой рубрике оказываются такие разнородные факты как *подстол*, *пад стол* и *пот стол*; и во всяком случае слитное и раздельное начертание отрицательных частиц (так же, как и различение *не* и *ни*), слитное начертание союзов, вопросительных частиц и т. д. не находит себе места. То же и у П. Рыбакова. Здесь мы находим 47 рубрик (из которых, впрочем, десять — виды описок, а не нарушений правил). И тем не менее такие самые вероятные ошибки, как *песцаный* (= песчаный) или *досчечка* (= дощечка) не находят себе места. В то же время все рубрики так сформулированы, что любая ошибка попадает в целый ряд рубрик (например ошибка *одевatся* подойдет и к рубрике „ъ в конце и середине слов", и к рубрике „инфинитив", и к рубрике „частица *ся* [*съ*]", где, судя по общему характеру схемы, имеется в виду не начертание этой частицы через *и* [*си*] или без мягкого знака, а неумение употреблять или не употреблять перед ней мягкий знак). Вообще рубрики формулированы так неточно, что нельзя понять почти ни одной, не примысливая к ним нечто, чтобы отделить их от других рубрик (напр., рубрика „ошибки словарного характера" с примером *дилигат* заставляет вкладывать в рубрику „безударные гласные в корнях слов" особый смысл, в ней не выраженный, рубрика „*раз-*, *воз-*, *без-*, *из-* и т. д. перед глухими согласными" заставляет вкладывать особый смысл в рубрику „предлоги и приставки" и т. д.). То же и у М. Понятской, где наряду с многими рубриками о безударных окончаниях имеется рубрика „безударные гласные" (понимай: безударные гласные корня). В схеме статьи Н. В. Поповой-Виксне, выработанной не кем иным, как центральной педагогической лабораторией МОНО, все эти недостатки достигают, пожалуй, максимальной степени. В разделе „фонетических ошибок" мы находим такие рубрики как „описки", „пропуски согласных", „пропуски гласных", „недописывание слов", „необозначение мягкости согласных", „лишние буквы", „ложная аналогия" и т. д. Все эти рубрики, поставленные рядом, без соответствующего комментария просто непонятны. Совершенно ясно, что, например, начертание *кон* вместо *конь* будет одновременно и „недописыванием слов" (которое ведь чем-то должно отличаться от „описки") и „необозначением мягкости согласных"; начертание *бабшка* вместо *бабушка* будет одновременно и „пропуском гласных" и „опиской" (мы не представляем себе вообще такого пропуска гласных, который был бы не опиской, а ошибкой в собственном смысле слова); начертание *учавствовать* будет одновременно и „лишней буквой" и „ложной аналогией" (конечно оно возникает по аналогии с *чувствовать*, *здравствовать* и *безмолвствовать*) и т. д. Правда, на стр. 13—14 даны примеры ошибочных начертаний на каждую рубрику, частично расшифровывающие все эти ярлыки, но это, во-первых, лишь частично, поскольку никакой пример не может заменить определения, а, во-вторых, самое расшифрование убеждает нас в том, что целый ряд ошибок все-таки остается за бортом (например те же *песцаный* и *досчечка*, *лъубит* вместо

любит, засвидетельствованное Вахтеровым, *чаеный* вместо *чайный*, засвидетельствованное Томсоном). Кроме того здесь введена в отличие от других схем еще рубрика „диалектические особенности", которая сама по себе для частных психо-генетических исследований выше намеченного типа может оказаться очень важной, но для программно-методических целей, имеющих в виду составление единой программы для всего СССР, совершенно не нужна. А между тем в отношении распределения ошибок это самая коварная рубрика, так как и „пропуск гласных", и „пропуск согласных", и „недописывание слов", и „описки", и „лишние буквы", и „ложная аналогия", и многое другое может оказаться „диалектической особенностью" (ср. диалектическое *идё* вместо *идет, пекет* вместо *печет, ндравится* вместо *нравится, знат* вместо *знает* и т. д.). Здесь уже факты правописания смешиваются с фактами языка, от чего свободны другие схемы. Наконец в схеме Н. Оральникова, классификационно наиболее совершенной, соотносительность с правилами и разделами курса совершенно игнорируется, а отдельные типы ошибок сознательно изъемлются из учета (см. выше о *потому что* и *оттого что*).

В общем все предлагавшиеся до сих пор схемы, повидимому, не исходили ни из максимально насыщенного ошибками текста (каковы, например, деревенские письма полуграмотных), ни из достаточно разнообразного по содержанию подбора письменных текстов, ни из засвидетельствованных в методической литературе типов ошибок,— отсюда неохват многих типов. Далее, все они (кроме схемы Н. Оральникова), повидимому, имели в виду в первую голову учебные цели (для которых подсчет как раз, может быть, наименее нужен,— см. ниже) и соответственно с этим стремились к наивозможному уменьшению числа рубрик, — отсюда несоответствие рубрик отдельным правилам и слияние в некоторых рубриках даже частей из разных отделов курса; между тем для программно-методической цели чем больше рубрик и чем детальнее они — тем лучше. Наконец, все они устанавливали разряды ошибок не по тем правилам, которые ошибками нарушаются, из-за чего одни и те же факты оказывались подходящими к разным рубрикам. Частично этому способствовала вопиющая неточность формулировок [1].

Особо следует поговорить здесь об описках. Описки (понимая под ними всякое несоответствие начертания простому фонетизму, не нарушающее ни правил, ни традиционных индивидуальных орфограмм), конечно, не имеют никакого значения для составления программы по грамматике. Поэтому при подсчетах для программно-методических целей от них можно совсем отвернуться. При подсчетах же для собственно-методических целей, т. е. для психо-генетических исследований, имеющих целью борьбу с описками, их подсчет и их

[1] В процессе правки этой статьи нам удалось познакомиться со статьей Ел. Д. Герке, О. И. Козелюкиной, Н. Н. Роде, В. В. Трубицына и Л. В. Щербы „Классификация ошибок в сочинениях учащихся" („Вопросы педагогики", вып. V—VI. Ленинград 1929). Статья эта осуществляет как раз то, что намечается в нашей статье, только не в полном объёме из-за случайности и ограниченности материала ошибок.

детальнейшая рубрикация уже имеют конечно первостепенное значение (ср. начало этого дела у П. Рыбакова). Наконец, для целей государственного контроля описка, конечно, должна всецело приравниваться к ошибке, так как социальный вред малограмотного письма—неудобочитаемость—создается в совершенно равной мере и описками, и ошибками.

III. ЦЕЛЬ УЧЕБНАЯ.

Прежде всего мы должны выяснить, что́ мы будем понимать под „учебной целью“ и по какому признаку мы ее будем отграничивать от исследовательской цели. В свое время нам нередко приходилось слышать от передовых и талантливых учителей, что учитель прежде всего должен поставить дело „научно“, т. е. изучить своих учеников как с педологической, так и со специально-предметной точки зрения, проделывая ряд *исследовательских* работ над своим живым материалом. Такой подход к делу, с нашей точки зрения, социально *совершенно недопустим*. Он равносилен тому, как если бы врач отказался пользовать больного на том основании, что данная болезнь в медицине еще недостаточно изучена. Если бы даже он при этом объяснил, что он сам как раз изучает ее в данное время и весьма близок к полному разрешению данной медицинской проблемы, он все же по точному смыслу закона не имел бы права заставлять своих пациентов ждать результатов своих открытий. В совершенно том же положении и учитель. Врач должен *немедленно лечить*, а учитель должен *немедленно учить*. Все ссылки на несовершенство в данный момент методической науки грешат страшным *кустарничеством*. Они преуменьшают, с одной стороны, то, что сделано уже в науке к данному моменту (а иногда и просто основаны на *незнании* этого сделанного), а, с другой стороны, они предполагают возможность кустарным способом, силами отдельного лица или кружка, создать в короткий срок *целую науку*. К сожалению такие „романтические“, как я назвал бы их, планы строятся нередко не только отдельными лицами, но и целыми учреждениями. Нам известен случай, когда научно-исследовательский институт вписал в свой годичный (или пятилетний, точно не помним) производственный план „создание научной методики правописания“. Это, правда, уже не кустарничество, поскольку перед нами специальный исследовательский институт, а не частное лицо, но все же это, по-нашему,—романтизм. С одной стороны, после трудов *Лая*, *Меймана*, *Симонаникак* нельзя утверждать, что научной методики правописания *совершенно* нет. С другой стороны, никогда, конечно, не создастся какая-то абсолютно законченная, идеальная „научная методика правописания“. Самое условие научности противоречит условию законченности. Методика, как наука, вечно будет эволюционировать и под влиянием эволюции тех теоретических дисциплин, на которых она базируется, и под влиянием эволюции самого искусства обучения. Нередки также мечтания о единой „методике“ в более узком смысле этого слова, в смысле не науки, а совокупности методов, принятых и применяемых в известную эпоху в известной стране. Они уже более реальны. Еди-

ная „методика“ в этом случае, пожалуй, возможна, но нужна ли она? Мы думаем, что она была бы социально вредна, так как обозначала бы застой в искусстве обучения. А методика, как наука прикладная, питается, как мы только что упоминали, из двух источников: теории и практики. „Крайне необходимо договориться... по целому ряду вопросов практической методики. Можно ли, например, применять проверочный диктант?.. Нужно ли исправлять письменные работы или не нужно? А если нужно, то как исправлять: все ли ошибки или лишь некоторые, все ли слово или только ошибочное написание?“— так говорил В. И. Сахаров на Всероссийской конференции словесников прошлого года [1]. Но что значит „договориться“? Если дело идет об „эксперименте в более широком массовом или узком (лабораторном) масштабе, для того, чтобы в итоге наблюдений, выводов и поверки их в практике школ можно было сказать что-либо твердо и определенно“ (ibd), если дело идет только „о большей обоснованности тех или других предложений“ (ibd), то никто, конечно, против этого никогда возражать не будет. Это просто призыв к усиленной и ускоренной научной разработке ставимых жизнью и практикой вопросов. Но, к сожалению, такие предложения „договориться“ нередко понимаются слушателями (а иногда и теми, кто эти предложения высказывает) как стремление к официальным штампам, к приказам Наркомпроса править ошибки так-то и так-то, замазывать одну букву или несколько, править на полях или в тексте и т. д. и т. д. Такое направление дела мы считали бы крайне опасным, потому что, какие бы „твердые“ и „определенные“ выводы ни давала наука в определенные этапы своего развития, эти выводы могут быть совершенно опрокинуты следующими этапами. Свидетельницей этому вся история науки. Следовательно, те или иные методы могут быть рекомендуемы властью, но отнюдь не предписываемы.

Но вернемся к учительству. Нам очень не хотелось бы, чтобы читатель подумал, что мы хотим лишить учителя возможности и права быть исследователем в тех вопросах, на исследование которых наталкивает его его профессия. Напротив, мы находим такую связь педагогической работы с исследовательской вполне естественной. Но мы ставим два условия: 1) исследовательская работа как таковая, т. е. как производимая не для текущих учебных нужд, не должна отнимать ни у учителя ни у ученика ни минуты и без того скудного учебного времени и 2) она должна производиться в контакте с исследовательскими институтами, а не кустарно, как это делается сейчас (по отношению к подсчетным работам это особенно необходимо, так как только в этом случае результаты работ отдельных исследователей можно будет сравнивать друг с другом). Как бы то ни было, во всяком случае такого рода работы ничем не будут отличаться от намеченных нами в предыдущем разделе и не будут иметь никакого отношения к тем учебным подсчетам, которые должны занять нас сейчас. Хотя они будут производиться учителями, но сами учителя будут тут уже не учителями, а исследователями. Обращаясь же к теме

[1] „Родной язык и литература в трудовой школе“, 1928 г., № 2.

данного раздела статьи, мы должны прежде всего поставить вопрос: зачем нужен учителю как таковому подсчет орфографических ошибок, и нужен ли он ему?

Послушаем прежде всего, как говорит об учете учитель, производивший его:

„На диаграмме № 4 изображены кривые, показывающие правописание отдельных учащихся нынешней VIII группы за 1926—27 г. и 1927—28 учебные годы. Каждая кривая наглядно показывает нам историю правописания того или иного ученика.

Ученик Б. за $1^1/_2$ года неуклонно улучшал свое правописание, причем в 1927—28 учебном году он достиг почти полной грамотности... количество ошибок у него не превышает $0{,}1\%$, т. е. из 1000 букв и знаков он ошибается менее одного раза (преимущественно в знаках препинания). За учащимися этого рода уже не требуется особого наблюдения, так как они сами справляются с делом.

Наоборот, ученица Г. нуждается не только в особом наблюдении, но и в особых упражнениях. Кривая ее правописания общим своим направлением показывает ухудшение ее навыков“ [1].

И так далее о каждом из учеников. Все это как будто бы вполне научно, рационально, целесообразно—и все-таки мы не можем не сознаться, что в глубине души у нас при чтении этих строк копошится ужасное опасение: а не превращается ли этим путем учитель в бездушную счетную машину, в какого-то бухгалтера от педагогики? Самый главный вопрос, который мы задаем автору,—следующий: „Ну, а если бы не было этих подсчетов, процентов, кривых и т. д.—учитель так и не заметил бы, что за учеником Б. уже надзор не требуется, что за ученицей Г., напротив, нужен усиленный надзор и т. д.?“ Если мы верно понимаем автора, выходит, что без подсчетов учитель мог бы этого не заметить и даже как будто бы имел бы право этого не заметить. Но вот с этим мы уж никак не можем согласиться. Учитель прежде всего должен знать своих учеников как живых личностей и свою группу как живое коллективное лицо, он должен иметь живое представление об общей успешности того или иного ученика независимо от отметок, схем, кривых и т. д. В старой школе очень часто бывало, что учитель мог дать справку родителям об успехах ученика только справившись с журналом, т. е. по отметкам (более аккуратные имели всегда при себе книжечки с отметками). Не сворачивает ли на эту дорогу нынешнее увлечение школьным учетом? Ведь точный учет ошибок (по крайней мере в рамках количественных)—это идеально точная отметка, не более. Разница только в том, что тут наряду с индивидуальными отметками практикуется и отметка для всей группы в среднем (средний $\%$ ошибок). Но ведь и из прежних отметок могло быть выведено арифметическое среднее для всего класса. Мы не говорим, конечно, о том, насколько строго при данной перенаселенности групп и перегруженности учителя можно требовать от него этого живого знания группы. Но мы хотим только сказать, что с общепедагогической точки зрения только на такого живого

[1] „Родной язык и литература в трудовой школе“, 1928 г., № 3, ст. А. Усердова.

учителя и можно ориентироваться. Путь же непрерывных подсчетов таит в себе глубокие опасности: увлекшись подсчетами, учитель может потерять душу своего дела, отойти от ученика как живой личности, превратиться, как мы уже сказали, в „бухгалтера от педагогики".

Нам могут возразить, что нет такого хорошего дела, которое нельзя было бы испортить. Всякий учет вносит уточнение в живые знания учителя об успехах группы, и если учет будет покоиться на этой базе живого знания и только ее уточнять, то получится все же некоторый плюс. Мы предположили извращение дела, но ведь такое извращение не вынуждается самим фактом внесения учета в учебную практику.

Возражение это вполне резонно, но оно приводит нас к следующим вопросам: 1) какая степень точности необходима учителю в его сведениях о правописании ученика или учеников, 2) сколько времени и сил должно быть затрачено на получение абсолютно точных сведений путем учета.

Обсуждение обоих этих вопросов было бы чрезвычайно затруднено, если бы мы говорили об учете вообще, не подразделив его на количественный и качественный. Техника проведения того и другого и степень точности, даваемая тем и другим при равных условиях затраты труда и времени, столь различны, что говорить об обеих одновременно невозможно.

Предупреждаем еще читателя, что к количественному учету мы отнесем и тот вид его, когда учитываются не все ошибки, а только ошибки на определенные правила, на определенный объем правописных навыков, если при этом сами эти ошибки качественно не учитываются. Тут, правда, есть некоторый качественный момент (отбор ошибок для учета), но технически этот вид учета, конечно, целиком примыкает к количественному учету.

Итак, скажем прежде всего о количественном учете. Этот учет, по сравнению с качественным, дает максимальные достижения при сравнительно небольшой затрате времени. И все-таки мы считали бы проведение его для каждой работы излишним педантизмом. Само собой разумеется, что число ошибок в каждой работе (общее или только тех, которые отмечены в данной работе, если не все ошибки отмечаются) должно быть выписано. Поскольку размеры часовой ученической работы представляют из себя величину довольно однообразную, самое движение этих цифр уже дает некоторое представление и учителю и ученику (имеем в виду здесь особенно последнего, см. об этом ниже) о ходе правописных успехов. Поскольку же размеры работы явно отступают в ту или иную сторону от нормы, всегда нетрудно „на глаз" прикинуть эти отступления, сравнить все-таки правописание такой работы с правописанием нормальной по размерам работы. Высчитывать же для каждой работы процентные цифры ошибок (при этом и для отдельных учеников и и для всей группы в целом, второе для учителя ведь еще важнее), а тем более вычерчивать на основании всех таких подсчетов годовые кривые нам представляется совершенно излишним. Просто такая

степень точности не нужна для дела, и как бы мало ни брала она времени (а она возьмет, по вычислениям того же автора, даже без составления диаграмм все-таки от полутора до двух часов на одну работу группы), этого времени жалко. Взгляд этот может быть подкреплен еще следующим соображением. В случаях несвободного письма, когда писанный текст у всех учеников одинаков (списыванье, выписки, различные виды диктанта), уже самое число ошибок дает быстрое и верное представление о качестве работы (предполагаем, что ученики ориентируются на прежние свои работы этого рода, не отличавшиеся резко размерами от данной работы, учитель же выводит для себя арифметическое среднее). В случаях же свободного письма, когда размеры работ различны и числа ошибок не так красноречивы, процентный учет тоже не дает надежной картины. Дело в том, что при свободном письме увеличение процента ошибок по сравнению с предыдущей работой отнюдь не обозначает ухудшения навыка, потому что, как говорит тот же автор, „колебания в правописании... могут быть объяснены и тем, что слишком большая масса новых понятий действует... в сторону ухудшения...“ Другими словами, при свободном письме врывается новый фактор: словарный состав данной работы — фактор, который не учитывается и процентным способом.

Все это приводит нас к выводу, что количественный процентный учет должен практиковаться раз, много—два раза в году и не столько для учеников, сколько для учителя, который устраивает себе с его помощью своего рода экзамен, т. е. выясняет с полной точностью, чего он добился на правописном фронте за тот или иной значительный промежуток времени. Это мера тяжеловесная, торжественная, отчетная. Отчасти она, вероятно, будет совпадать по времени с учетами официально-ведомственными. Следить же за ходом правописных успехов в течение года учитель будет непосредственно, на самой работе, поскольку он создает и видит эти успехи, подобно тому, как всякий мастер, всякий художник видит в процессе труда постепенно вырисовывающийся продукт труда. А следить за всяким малейшим колебанием каждого ученика и измерять величины бесконечно малые просто не нужно.

Что до ученика, то мы уже сказали, что цифра ошибок при каждой его работе, сравниваемая им с цифрами предшествующих однородных работ (конечно, он должен помнить, что предупредительные диктанты должны сравниваться между собой, поверочные между собой, сочинения между собой и т. д.), совершенно для него достаточна. Мы только хотим подчеркнуть здесь, что эта цифра для него необходима, так как ученик непременно должен быть заражен стремлением к развитию навыков и следить за собой в этом отношении. В литературе высказывалось опасение, как бы неудачные работы и общая медленность успеха не обескураживали ученика. Что это несостоятельно, ясно уже из того, что, скрывая от него на этом основании оценку его работ, мы не только лишаем его временных огорчений, но и необходимых ободрений. Одно другое совершенно покрывает. Сущность же дела в том, что нельзя приготовить

ребенка к жизни, не приучая его к перенесению временных неуспехов, нельзя воспитать характера на одних приятностях.

Переходя к качественному школьному учету ошибок, мы должны сознаться, что прямо не представляем себе, как и зачем он мог бы производиться в качестве обычной текущей меры. Возьмем самую полную качественную схему, какая дана в литературе — схему П. Рыбакова. В ней, как мы уже упоминали, 47 рубрик, собранных в 8 крупных разделов. Однако, чувствуя всю громоздкость своей схемы для школы, автор сам отказывается от внесения своих рубрик в учетные таблицы и вносит в них только эти 8 общих разделов. И этот учет уже должен брать очень много времени (вдобавок пунктуация здесь совсем не учитывается, стиль то же). А что дает этот учет? С его помощью мы узнаем, что у такого-то ученика преобладают ошибки в глаголах, у такого-то в существительных, что такой-то ученик стал лучше писать наречия и частицы (8-й раздел) и т. д. Но умеет ли ученик писать ъ во втором лице единственного числа глагола, мы так и не узнаем. Мало того, если бы мы даже составили таблицы на все 47 рубрик, на что не решился и сам автор, мы этого все равно не узнали бы, так как и среди 47 рубрик такой рубрики нет. Там имеется просто рубрика: „1-е и 2-е спряжение", включающая в себя, повидимому, все личные окончания, свойственные спряжениям. Точно так же мы и при 47 рубриках не узнаем, умеет ли ученик писать частицу *не* слитно и отдельно (в таблице просто рубрика *не, ни*), умеет ли он писать наречия типа: сплошь, наотмашь и т. д. (в таблице просто рубрика „наречия и частицы"), умеет ли он отличать 3-е склонение от 2-го в дательном и предложном падежах (*на поляне* и *на площади*, — в таблице просто рубрика „флексии существительных") и т. д., и т. д. Любопытно то, что всякий учитель без всяких таблиц учтет ошибки подобного рода, если они будут попадаться не у одного-двух учеников, а у нескольких, или даже у одного-двух, но не спорадически, а настойчиво, и тотчас отметит в уме борьбу с ними как очередную задачу. А вот при помощи таблиц с 47 рубриками их констатировать невозможно, хотя бы весь класс поголовно был ими заражен! И немудрено. Правил правописания в грамматике гораздо больше, чем 47, их, может быть, несколько сот, и в живом процессе обучения учитель на все эти правила ориентируется, применению всех их учит, нарушение каждого из них ощущает так же, как вагоновожатый видит каждого переходящего дорогу перед его носом. Превышение случаев одних нарушений над другими, все равно в отдельной ли тетради или в общей массе их, оставляет в его уме такой же непосредственный след, какой оставляет в наблюдателе толпы преобладание в ней одного пола над другим, одного возраста над другим, одного роста над другим, одних видов причесок или костюмов над другими и т. д. А попробуйте затеять статистическое обследование пола, возраста, роста, причесок, костюмов данной толпы—и вы получите через полгода, после полной обработки материала абсолютно точные, но, может быть, совсем ненужные в такой степени точности данные. Глубоко неверна мысль, таящаяся на дне многих и многих подсчетов:

чем точнее, тем лучше. Нет, для художника, например, или беллетриста, наблюдающего толпу, точность — смертный приговор. Она убила бы то, что ему нужно — быстроту и меткость взгляда. Да она и невозможна была бы для него (в смысле статистической точности). Педагогический, и в частности учебный, труд очень близок к художественному. И здесь статистическая точность невозможна (напоминаем, что учитывать пришлось бы нарушения всех правил, и только такой учет был бы полезен) и ненужна, потому что всецело заменяется „быстротой" и „меткостью". Попытка же заменить живое наблюдение статистикой несовместима с живым педагогическим процессом.

Все это относится, конечно, к нормальному, текущему ходу школьных занятий. Можно себе представить экстренные случаи, когда нормальное живое наблюдение недостаточно. Таким моментом является, например, момент, когда учитель получает в свое ведение новый состав учеников с уже окрепшими правописными добродетелями и пороками. На рубеже I и II ступени такой момент неминуемо возникает для всех учителей СССР, преподающих в 5-й группе. Здесь может быть имело бы смысл учителю предпринять полный количественный и качественный учет правописных навыков, чтобы ускорить свое ознакомление с новым человеческим материалом. Но такой учет ничем не отличался бы технически от исследовательского учета, проводимого с программно-методической целью. Он должен был бы пройти по полной правописной программе и зафиксировать навыки учеников по отношению ко всем отдельным правописным трудностям. Следовательно, в этом пункте учебная цель ничем не изменяет методов учета, рассмотренных нами в предыдущем разделе.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ЯЗЫКОВЕДЕНИЯ

Приступая к нашей работе, мы должны предупредить читателя, что всецело примыкаем к тому принципиальному делению языковедения на историческое и описательное [1], которое так убедительно провел в последнее время Де-Соссюр в своем замечательном „Cours de linguistique générale".

Правда, мы не пойдем до конца за автором в его противопоставлении этих двух частей нашей науки друг другу, приводящем его к тому, что обе они абсолютно не зависят друг от друга. Для нас ясно, что история каждого языкового факта должна начинаться с выделения его из какой-то, хотя бы лишь в самых общих чертах намечаемой, языковой системы (ибо вне системы, как прекрасно доказал тот же автор, ни один речевой факт не может быть языковым), и что, следовательно, историческое языковедение находится в прямой зависимости от описательного. Что касается обратной зависимости — описательного языковедения от исторического, — то она сказывается хотя бы в том, что описание всякой несовременной языковой системы (мертвые языки, праязыки, прежние эпохи современных языков) неизбежно опирается на историческую реконструкцию ее.

Таким образом историческое и описательное языковедение для нас будут не двумя „языковедениями", как для Де-Соссюра, а лишь двумя отделами нашей науки. Но внутренняя контрастность этих отделов остается вне сомнения. И, что в данном случае важнее всего, сказывается она резче всего и ярче всего именно как раз на методе. Поэтому говоря о методологии и методике языковедения, приходится, действительно, прежде всего расчленить вопрос и говорить о том и другом языковедении отдельно.

Историческое языковедение, как известно, пользуется вполне разработанным и создавшим самое науку методом реконструкции праязыков, или так называемым „сравнительно-историческим" методом. Так как систематическое изучение истории языка не входит в курс трудовой школы, то широкого применения этого метода в ней, конечно, быть не может. Однако в старших группах по новейшим программам должно быть дано понятие о родстве языков, о месте русского языка в индоевропейской семье и о диалектическом дроблении его. Тут перед методистом встает вопрос, дать ли эти сведения чисто-

---

[1] Этими привычными для русской литературы терминами мы будем заменять в дальнейшем термины Де-Соссюра: linguistique diachronique и linguistique synchronique.

догматически, или оживить и углубить их знакомством с самим методом, давшим их науке. Сами по себе сведения эти настолько интересны учащимся и настолько легко даются им, что нельзя здесь признать методологическое углубление категорически необходимым. Однако мы не впадем, как нам кажется, в лабораторно-методический утопизм, если посоветуем учителю все-таки по возможности осуществить его. Дело в том, что наши русские языки, а тем более диалекты, так близки друг к другу, что произвести на каких-нибудь двух-трех фактах, взятых из разных языков или диалектов, реконструкцию соответствующих пра-фактов займет очень немного времени. А с другой стороны, состав группы в языковом отношении в городах не может быть настолько однороден, чтобы нельзя было при этом опереться на факты живой речи самих детей, что конечно весьма оживит дело. Не только белорусские, украинские и великорусские корреспондирующие факты будут живы для детей, но даже и инославянские при условии наличия хотя бы одного поляка в группе (наиболее частый случай) могут быть использованы как живые, затрагивающие группу в целом. А преподавание во II ступени немецкого языка и использование некоторых русских заимствований из романских языков и греческого языка (наиболее распространенных конечно) дадут возможность довести дело и до индоевропейского праязыка. Все это мы представляем себе, разумеется, только как коротенький экскурс (часовой или двухчасовой) для ознакомления с методом, а отнюдь не как работу, на которой дети сами будут открывать родственные отношения между языками, что не соответствовало бы ни их запасам языковых фактов, ни месту вопроса в программе. А ознакомление с методом мы считаем целесообразным, так как только оно избавит оканчивающих трудовую школу от того дилетантского, общераспространенного в донаучный период языковедения, но вполне естественного и сейчас представления, что всякое сходство между языками может быть объяснено родством, и что все дело только в степени сходства. Понимание разницы между сходством совершенно случайным, сходством, происходящим от заимствования, и сходством, происходящим от родства, может быть дано только знакомством с методом.

При систематическом изложении истории языка возникает крупный методический вопрос, как излагать эту историю: нисходя ли от современного состояния языка в глубины прошлого или восходя от этого прошлого к современности. Но так как история родного языка, как уже сказано, сама по себе не входит в курс трудовой школы, то это вопрос методики языковедения в вузах, а не в трудовой школе. Ознакомление же с методом, предложенное выше, уже по самой сути своей требует конечно нисхождения от современности к прошлому.

Помимо сравнительно-исторического метода историческое языковедение пользуется для эпох, засвидетельствованных письменными памятниками, собственно-историческим методом. Здесь имеется тоже вполне разработанная методология восстановления фактов языка по фактам письма, но эта область, понятно, уже ни с какой стороны не может касаться трудовой школы.

Переходя от исторического языковедения к описательному, мы вступаем сразу в совершенно иные условия: 1) в противоположность отчетливой разработанности методов исторического языковедения, методология описательного языковедения совершенно не разработана; 2) в противоположность слабой заинтересованности школы в первой методологии, она кровно заинтересована во второй, так как именно описательное языковедение преподается и должно преподаваться в школе. Ведь школа родина этого отдела языковедения, и до Де-Соссюра сама научная суть его, замаскированная школьными нуждами, была под сомнением.

Что же можно сказать в настоящее время в пределах отдельной статьи о методологии описательного языковедения?

Прежде всего нужно отметить, что здесь яростно борются два методологических течения, которые можно коротко обозначить лозунгами: „от звуков к значениям“ и от „значений к звукам“. Первое развилось на почве сравнительно-исторических изучений. Второе провозглашено в последнее время некоторыми французскими лингвистами. Оба течения сознают себя именно методологическими и именно в этом качестве противопоставляют себя друг другу. Однако нам кажется, что как раз в этом отношении они оба заблуждаются. Нам думается, что борьба между ними, поскольку дело идет именно о данных лозунгах, протекает на самом деле не в плоскости метода, а скорее в плоскости порядка исследования, и, может быть, даже только порядка изложения предмета.

Прежде всего здесь важно то, что новейшие представители принципа „от значений к звукам“ всеми силами открещиваются от логической „всеобщей грамматики“ XVII — XVIII веков. „Первое возражение, которое не преминут мне сделать“,— читаем мы у Брюно[1],— „именно, что это равносильно возврату к идеологизму, меня не пугает. Современный идеологизм избавлен навсегда от спекуляций a priori и от дутых конструкций, которые погубили идеологизм XVIII века; положительные знания в области языков отныне всегда удержат его в плоскости научного наблюдения“. И далее: „Нужно решиться установить методы языка так, чтобы факты не были распределены в порядке знаков, но в порядке идей. Классифицироваться должны только идеи конечно не сами по себе и не сами для себя, как это было бы в чистой психологии, а принимая во внимание их языковые знаки и соотносительно с ними. Схоластика и в этой области должна погибнуть. Дело отнюдь не идет о том, чтобы опереться на психологию или сделать из грамматики отрасль философии. Если я стараюсь ее реконструировать, то только для нее самой, для ее собственных целей и ее собственными средствами. И результат всегда выявит глубокие расхождения между психологией или чистой логикой — с одной стороны, и психологией и логикой, отраженными в речи народа, — с другой“ (подчеркнуто мною. — *А. П.*). Итак, „идеи“, от которых автор идет к „знакам“, не априорны и не взяты из психологии и логики.

[1] Ferdinand Brunot, La pensée et la langue, Paris, 1922, стр. XIX и след.

Они взяты из языкового материала, т. е. в конечном счете опять-таки из знаков языка. Но в таком случае автор просто скрыл от нас (а может быть, отчасти и от самого себя) первую половину своей работы. Его метод, значит, не может быть формулирован одночленно: „от идеи к знаку“ (это метод изложения, а не исследования), а должен быть формулирован двучленно: „от знака к идее и обратно — от идеи к знаку“. Если первая половина работы протекла для автора интуитивно, неосознанно, это еще не доказывает, что ее не было, или что она не важна. С другой стороны, если представители противоположного направления, сгруппировав внешние (или кажущиеся им внешними, см. ниже) факты языка в ряды идей, ставят на этом точку и не прослеживают в обратном порядке, какими рядами фактов каждая из идей выражается, это еще не значит, что такой работы нельзя или не нужно делать. Они просто отказываются от второй половины работы. И фактически в одной из русских работ последнего времени [1], наиболее резко настаивающей на исходе из внешних фактов, проведено в области синтаксиса два обзора в том и другом порядке (от „словосочетаний“ к „функциям“ и от „функций“ к „словосочетаниям“). На двойном пути, хотя и в несколько ином виде, настаивал и А. А. Шахматов, как это видно из статьи С. И. Бернштейна, XXV т. „Известий Отд. русск. яз. и слов. Российск. ак. наук“. „От... материальной данности, — читаем мы здесь, — исследователь восходит к ее психическому источнику, от звукового обнаружения мысли — к значениям. Так, наличность в языке формы повелительного наклонения позволяет заключить о существовании в психике данного языка категории повелительности. Но, с другой стороны, может оказаться, что эта категория находит выражение и в других формах — в других звуковых обнаружениях, напр., в форме инфинитива, произнесенной с соответствующей интонацией. Поэтому, установив при помощи формы известное значение, категорию, исследователь должен проделать обратный путь — и с точки зрения найденной категории вновь пересмотреть весь материал внешних обнаружений мысли в языке. В результате получится двойная система соответствий: 1) форма повелительного наклонения выражает грамматические категории повелительности, условности и т. д.; 2) категория повелительности выражается в форме повелительного наклонения, в форме инфинитива с определенной интонацией и т. д.“ [2]. Здесь второй путь не представляет простого повторения первого в обратном направлении и потому не является простой проверкой первого или его итоговой трансформацией, а служит необходимым исследовательским дополнением первого. Этот прием избрали и мы в нашем последнем труде („Русск. синт. в научн. освещ.“, изд. 3-е, М., 1928 г.), несколько ограничив лишь роль интонационных признаков. Однако по вопросу о том, уловлен ли здесь именно самый метод описательного языковедения, у нас возникают большие сомнения.

[1] М. Н. Петерсон, Очерк синтаксиса русского языка, М. — П., 1923 г.

[2] „Основные вопросы синтаксиса в освещении А. А. Шахматова“, „Изв.“, 1920 г., т. XXV, Петроград, 1922 г.

Начать с того, что мы могли бы прийти к тому же результату (т. е. к двойной системе соответствий) и путем простого занесения каждой „материальной данности" в соответствующую идеологическую рубрику. Мы могли бы вскрыть в определенных формах значение повелительности, затем, совершенно независимо от этого, вскрыть в определенных интонациях то же значение, идя все время от звука к значению. Подобным же образом мы вскрыли бы на ряде форм и интонаций значение условности, значение цели и т. д. и получили бы первую из указанных выше систем соответствий. Перевернув ее, получили бы вторую. При этом обнаружилось бы, что вторая не дает для мысли ничего нового и, следовательно, не есть метод. Она именно есть только перелицовка первой. Далее, в плане Шахматова-Бернштейна остается неясным, каким именно процессом мысли мы подводим новые факты под раз найденную категорию, тем же ли самым, каким мы ее открыли впервые (т. е. „от звуков к значению", как определяет этот план), или каким-либо другим (напр. „от значения к звуку"). Ведь то, что мы, уже зная о значении повелительности на основании анализа форм, улавливаем его, положим, в известных интонациях, еще не гарантирует, что мы идем в этом втором случае от значения к звуку: мы можем подсознательно и тут повторять тот же процесс перехода от звука к значению, а только результат подводить под уже найденную рубрику. Неясность эта связана с основным методологическим дефектом схемы: в ней не выяснено, как именно вскрываются отдельные значения в отдельных „материальных данностях" языка. А только это и обнаружило бы основной метод описательного языковедения. План говорит только о порядке этого вскрывания (сперва найти на одном факте, а потом искать на всех остальных) и, следовательно, только о порядке исследования.

Попытаемся подойти поближе к этой основной проблеме, исходя из тех же примеров, что и вышеуказанная статья.

Как определяется „наличность формы повелительного наклонения" в языке? Как могли ее найти впервые греки и индусы? Что значит, что в языке есть „форма повелительного наклонения" (вернее ряд форм)? Прежде всего, в языке конкретно „форма повелительного наклонения" не дана. Ее конкретное бытие всегда связано: 1) с той или иной интонацией, 2) с определенным словарным наполнением. В русском, напр., языке существуют конкретно только факты: *Неси! Иди!* С совершенно той же интонацией мы произносим или можем произносить фразы: *Молчать! Часового сюда! Пошел вон!* и т. д. Если мы тем не менее в первых случаях признаём „форму повелительного наклонения", а во вторых не признаём, то это значит, что мы отвлеклись от интонации. Исторически это было сделано, конечно, при помощи письма, так как первые грамматисты исследовали письменный язык, но если бы это делал современный лингвист, он должен был бы элиминировать экспериментально элемент интонации, т. е. произнести (устно или мысленно) формы первого и второго ряда безразличным тоном. Произнося безразличным тоном слова: *иди, неси, молчать, часового, пошел* и т. д., он заметил бы,

что в одних из них при удалении повелительного тона повелительный смысл пропал, в других — сохранился. Возможно конечно, что ввиду яркости данной рубрики для языкового сознания он бы всего этого и не проделывал, а открыл бы разницу интуитивно. Но что такое методология, как не перевод интуиции в рациональные формы? Итак, на самом пороге дела мы наталкиваемся на эксперимент (исторически им являлось здесь письмо). Это уже метод. Мы должны признать, что мы вскрыли „форму повелительного наклонения" экспериментально. Далее, если по отношению к звукам эта форма пряталась бы под интонационным покрывалом, то по отношению к значению она пряталась бы для нашего воображаемого исследователя, отказавшегося от интуиции, под словарным покрывалом. Ведь конкретно мы имеем только *неси*, *иди* и т. д., т. е. повеление „нести", повеление „итти", „любить", „курить", „душить" и т. д. Как же могло бы быть найдено, что все эти тысячи вещественно многоразличных фактов заключают в себе одну общую идею „повеления"? Очевидно только путем отвлечения от вещественной стороны. Это отвлечение должно было бы вытекать именно из сравнения между собой фактов ряда — *иди, неси* и т. д. Но так как конкретно более или менее длинных рядов таких фактов в речи не встречается (встречаются двучленные, максимум трехчленные ряды и притом нередко разноприметные: *ступай, возьми, вынь, положи* и т. д.), то само сравнение должно было бы производиться экспериментально. Мы должны были бы изолировать из речевой цепи определенные факты, выстроить их мысленно в ряд, сопоставить все звенья ряда между собой и т. д. Итак, опять у нас эксперимент. Если бы дело шло о значении, соотносительном с другими однородными значениями (напр. о значении первого лица), то эксперимент вышел бы сложнее: пришлось бы сопоставить не только, положим, *несу*, *иду* и т. д., но и весь этот ряд с рядом *несешь*, *идешь* и т. д. и с рядом *несет*, *идет* и т. д. Но дело от этого не изменилось бы. Кроме того весьма возможно и даже очень вероятно, что наш исследователь произвел бы оба описанные эксперимента в обратном порядке: сперва отвлек бы в ряде *иди! неси!* и т. д. значение приметы *и* и интонации, вместе взятых, от вещественной стороны, а затем в ряде *иди*, *неси*, *пошел*, *молчать* и т. д., произнесенном неповелительно, — самое примету *и* от интонационной стороны (второй эксперимент труднее). Возможно, наконец, что самые эксперименты построены были бы несколько иначе, что, напр., в интонационном эксперименте сравнивались бы отдельно *молчать!* и *молчать, иди!* и *иди* и устанавливалось бы, что в первом случае по устранении повелительной интонации значение повеления отпадает, а во втором не отпадает. Но все это опять-таки не важно. Важно то, что ни в одном из этих и им подобных экспериментов никогда не приходится итти ни от звука к значению, ни от значения к звуку, а всегда только от того единства звука и значения, которое Де-Соссюр с большой неохотой называет традиционным термином „знак" (signe), оговаривая неудобство этого термина из-за тяготения его к внешней стороне явления, и которое мы предлагаем называть

звукозначением. И вот оказывается, что все наши эксперименты сводятся только к сравнению отдельных звукозначений между собой, к нахождению внутри сложных звукозначений частичных звукозначений, из которых они составлены, и к отделению одних звукозначений от других. Так, сопоставляя звукозначения *иди*, *неси* и т. д., мы обнаруживаем, что всем им свойственно, как часть, звукозначение:

$$\uparrow \frac{\text{-}и}{\text{повеление}} \downarrow$$

а каждому из них порознь, как части,—звукозначения: $\frac{ид\text{-}}{\text{вид передвижения}}$ $\frac{нес\text{-}}{\text{вид перемещения}}$ и т. д.[1]. Сопоставляя звукозначения *молчать* и *молчать!*[2], находим, что внутри второго звукозначения есть звукозначение (собственно, тоно значение) $\frac{!}{\text{повеление}}$, а внутри первого нет. Сопоставляя *иди!* и *иди*, находим, что первое звукозначение состоит из трех звукозначений: $\frac{ид\text{-}}{\text{вид передвиж.}}$, $\frac{\text{-}и}{\text{повеление}}$, $\frac{!}{\text{повеление}}$, а второе только из двух. И так далее. Оказывается, что мы никогда не вскрываем значений в звуках и никогда не ищем звуков для значений. Да это и было бы невозможно при том единстве звука и значения, которое так глубоко проанализировал Де-Соссюр. Раз звука без значения в языке нет (ведь даже отдельный звук — это фонема, т. е. дифференциальный носитель значения) и значения без звука тоже, то как же можно исходить из звука или исходить из значения? Как можно исходить из того, чего как отдельной величины нет и чего как отдельной величины даже и представить себе нельзя? Можно только удивляться, как некоторые ученые, стоя целиком на позиции Де-Соссюра, настаивают все же на том, что надо итти от звука к значению, а другие, стоя на той же позиции, настаивают на обратном. В описательном языковедении мы изучаем только звукозначения и их взаимные соотношения. В предыдущем это было показано в отношении грамматики, сейчас мы это покажем в отношении словаря (что будет, конечно, неизмеримо легче). Как можно установить, что в русском языке есть отдельное слово *красный* (т. е. звукозначение $\frac{красный}{\text{такой-то цвет}}$)? Только сравнением такого ряда звукозначений, как: $\frac{висел\ красный\ флаг}{\text{значение всего словосоч.}}$, $\frac{рос\ красный\ цветок}{\text{значение всего словосоч.}}$, $\frac{вижу\ красный\ камень}{\text{значение всего словосоч.}}$ и т. д., и констатированием, что во всех них есть, как общая часть, звукозначение $\frac{красный}{\text{такой-то цвет}}$[3]. Что значит, что *красный* в смысле цвета и *красный* в смысле красоты омонимы? Это значит, что звукозначе-

---

[1] Ради сбережения места мы будем приводить везде де-соссюровскую схему звукозначения в виде простой дроби.

[2] Условно обозначаем везде повелительную интонацию восклицательным знаком.

[3] Указывалось еще на то, что знаменательные слова могут употребляться отдельно. Но это отличает их не от словосочетаний, а от морфем.

ния $\frac{\textit{красный}}{\text{такой-то цвет}}$ и $\frac{\textit{красный}}{\text{эстет. удовлетворяющий}}$ сходны по своей звуковой стороне и несходны по стороне значения. Что значит, что *красный* и *алый* синонимы? Это значит, что звукозначения $\frac{\textit{красный}}{\text{такой-то цвет}}$ и $\frac{\textit{алый}}{\text{такой-то цвет}}$ сходны по стороне значения и несходны по звуковой стороне. С другой стороны, во всех наших сложнейших построениях кроются, в сущности, эти простейшие соотношения. Если, например, автор утверждает, что „формы" типов *неси*, *вынь*, *ступай*, *несите*, *выньте*, *ступайте* [1] образуют единую „категорию" повелительного наклонения глагола, то это значит, что частичные звукозначения $\frac{\textit{-и}}{\text{повеление}}$, $\frac{\textit{-ь}}{\text{повеление}}$, $\frac{\textit{-й}}{\text{повеление}}$, $\frac{\textit{-ите}}{\text{повеление}}$, $\frac{\textit{-ьте}}{\text{повеление}}$, $\frac{\textit{-йте}}{\text{повеление}}$, по которым он предварительно построил типы сложных звукозначений, для него абсолютно равны со стороны своего „повелительного" значения [2]. Если другой автор утверждает, что словосочетания, в которых отношение между словами выражено личным окончанием, могут иметь функции: „предмет и совершаемое им действие" (***извозчик едет*** *тихо*), „предмет и положение или состояние, в котором он находится" (*на... паперти* ***лежит*** *деревенский* ***нищий***), „предмет и действие, которому он подвергается" (*морозной пылью* ***серебрится*** *его бобровый* ***воротник***) и др. [3], то это значит, что такой-то тип сложных звукозначений, единый по такому-то своему частичному звукозначению („отношение между словами выражено личным окончанием"), делится на такие-то подтипы по таким-то другим своим частичным звукозначениям. Если третий автор утверждает, что категория принадлежности выражается во французском притяжательными прилагательными, конструкцией с *à* (cette table est *à* moi), личным местоименным существительным (la tête *me* fait mal), притяжательным предложением (c'est vous, *qui avez cela*) и др. [4], то это значит буквально то же самое, что и у предыдущего автора. Разница только в том, что первый подчеркивает в тех частичных звукозначениях, по которым он строит свои типы сложных звукозначений, звуковую сторону, игнорируя значения („отношение между словами выражено личным окончанием"), а второй — сторону значений, игнорируя звуки („принадлежность"), почему и кажется, что первый исходит из звуков, а второй — из значений.

Последние три случая требуют оговорки. Ясно, что в методологии данных авторов есть существенные различия. Недаром тут ведутся методологические споры. В самом деле, раз звукозначения бывают сложные и частичные, то могут возникать разногласия относительно того, как членить звукозначения, по каким принципам, до какой степени дробности и, наконец, членить ли те или иные звукозначения, или оставлять нерасчлененными. Далее, могут возникать разногласия по вопросу, насколько опреде-

[1] Для упрощения обозначаем аффиксы орфографически.
[2] Наш „Русск. синт.", стр. 24 и след.
[3] М. Н. Петерсон, Очерк, стр. 39 и след.
[4] Brunot, La pensée et la langue, стр. 151 и след.

лима сторона значения у предельно-частичных и наиболее общих (формальных) звукозначений. Различные решения данных вопросов предопределяют, конечно, разные методы исследования, и в этих-то пунктах разные ученые и расходятся в настоящее время друг с другом. Но это уже методы вторичные, которые мы в данной статье удаляем из поля исследования. Наша цель — только показать, что первичным, основным методом, на котором зиждутся все другие, является выделение звукозначений и отыскание всевозможнейших отношений между ними. Нигде и никогда не применялся и не применяется (потому что это невозможно) ни метод „от звука к значению", ни метод „от значения к звуку", ни метод „от звука к значению и обратно". И даже грамматисты XVIII века шли не от значений к звукам, а от внеязыковых понятий к звукозначениям, что совершенно иное.

Но откуда же берутся сами звукозначения? Они даны в непосредственном языковом опыте языковеда, как члена данной языковой общины. Относительно словаря никто в этом никогда не сомневался. Никто никогда не думал, что для установления синонимии слов *красный* и *алый* языковед должен вскрывать на соответствующих звуковых отрезках их значения, думали только, что задача его — определить то, что дано непосредственному языковому сознанию в этих двух случаях (безразлично, будет ли определение происходить на основе общеязыковых воспоминаний или на определенном фразном материале), и установить соотношение между двумя определениями. Но относительно грамматических звукозначений принято думать иначе: именно, что здесь значение надо вскрывать, исходя от ничего не значащих звуков. Нам думается, что и эти звукозначения так же непосредственно даны исследователю, как словарные, и что работа заключается только в отделении этих звукозначений от словарных, в определении их звуковой и значимой стороны и в отыскании соотношений по той и другой стороне между разными звукозначениями. Звукозначение, положим, $\frac{\text{-}u}{\text{повеление}}$ так же дано говорящему и понимающему по-русски (конечно и иностранцу, поскольку он говорит и понимает по-русски), как, положим, звукозначение $\frac{\textit{стол}}{\text{вид мебели}}$. Разница между *неси* и *несу* и даже между *стола* и *столу* так же непосредственно дана в его сознании сразу и со стороны звуков и со стороны значения, как разница между *стул* и *стол*. Если же кажется, что тут надо что-то искать, что дан только звук, а не значение, то это только потому, что все перечисленные выше процессы (отделение, определение и нахождение соотношений) представляют здесь, особенно для стороны значения, огромные трудности. Они-то и создают иллюзию приоритета звука над значением.

Итак, в описательном языковедении, совершенно одинаково и в грамматике и в словаре, исследователь оперирует только с непосредственными данными внутреннего опыта. Он их вырывает из естественных условий, планомерно облегчает себе наблюдения над ними при помощи сопоставлений и сравнений, создает даже совершенно

противоестественные иной раз комбинации фактов (напр., намеренно неправильные словосочетания, см. этот прием в нашем „Русск. синт.“) и с помощью всех этих средств проникает в те соотношения, благодаря которым они все вместе образуют языковую систему. Такой метод должен быть назван, думается нам, методом экспериментально-сравнительной интроспекции.

Теперь посмотрим, как отражается это основное свойство предмета и этот основной метод на методике его.

Преподавание языковедения, как и всякого другого предмета, может итти лабораторно-индуктивным путем, когда ученик сам под руководством учителя делает на языковом материале наблюдения, эксперименты и выводы, и может итти догматическим путем, когда ученик усваивает предлагаемую ему свыше схему, лишь иллюстрируемую материалом. Здесь не место обсуждать сравнительную ценность обоих путей, их возрастную последовательность, условия и методы их комбинирования и т. д., так как в этом отношении языковедение вряд ли представит какие-либо крупные специфические отличия от других наук. Следует, может быть, только отметить, что некоторые отделы так называемой „внешней“ лингвистики (напр. география языков) по самому существу материала несовместимы с лабораторно-индуктивной проработкой. Но зато везде, где возможны эти два пути, можно говорить о методах преподавания лишь в соответствующем расчленении вопроса. Каждый из них должен иметь свою методику.

Само собой разумеется, что при лабораторно-индуктивной работе границы между методологией и методикой стираются. Если экспериментально-сравнительная интроспекция есть основной метод описательного исследования, то он будет основным и для исследователя-ребенка. Ведь вся суть тут в том, что ребенок повторяет в сокращенном и облегченном руководителем виде процесс научного исследования. Следовательно, задача методиста здесь сводится именно к тому, как сократить и облегчить этот процесс. В условиях экспериментально-сравнительного метода это почти равносильно тому, как поставить эксперимент и как провести сравнение. Можно, напр., обнаружить звукозначение $\frac{-y}{\text{1-е лицо}}$ в ряде: *веду*, *несу*, *иду* и т. д., сопоставив его с рядом: *ведешь*, *несешь*, *идешь* и т. д., а можно сопоставлять отдельно: *веду* — *ведешь*, *несу* — *несешь* и т. д., можно сопоставлять 1-е лицо только со 2-м, а можно сразу со 2-м и 3-м в их общем отличии от 1-го (т. е. не анализируя каждого из них порознь); можно пользоваться экспериментами вроде *я идешь*, *ты иду* и т. д., а можно ими не пользоваться. И так далее. Экспериментаторская свобода преподавателя здесь огромна, и поле для соответствующих методических изысканий так же велико. Но все эти дороги ведут, конечно, в один Рим, именно к тому, чтобы ученик открыл соответствующие звукозначения и их соотношения, вызывая в себе искусственно те языковые ассоциации, на которых они, естественно, покоятся. И надо заметить, что именно описательно-языковедный материал, несмотря на всю „интроспективность“ его, представляет необычайно благодарные условия для превращения

ребенка в исследователя. Недаром основное здесь было открыто в свое время без всякой методологии, и сейчас работа идет полным ходом, а о методах еще только спорят. Основные соотношения здесь необыкновенно прозрачны. Нужно только, чтобы учитель знал все опасные места, все глубины, мели, рифы и держал ученика все время на поверхности языковой системы, единственно доступной ему. И нужно, чтобы он ясно представлял себе свою основную цель: поставить ученика в условия настоящего научного (хотя и не углубленного) исследования. Повторяем, ученик I группы трудовой школы по самому типу умственных операций ничем не отличается и не может отличаться в этой работе от высококвалифицированного лингвиста.

Но нужно еще заметить, что в последнее время и тут наметился в литературе свой уже методический спор на тему: „от звука к значению или от значения к звуку?“. И здесь этот спор, повидимому, имеет гораздо больше прав на существование. Только здесь он обозначает совсем другое, и на этом мы должны на минуту остановиться.

Представим себе, что мы подвели ученика к различию между, положим, *вижу*, *видел* и *буду видеть*, *слышу—слышал—буду слышать*, *читаю — читал — буду читать* и т. д. Различие это он воспринимает конечно согласно предыдущему, сразу, единым актом интроспекции, с обеих сторон — звуковой и значимой. Но какую раньше начать анализировать? О каких различиях раньше расспрашивать,— о разнице звуков или разнице значений? Здесь открываются два пути, которые, кажется, действительно, можно было бы назвать путями „от звука к значению“ и от „значения к звуку“. Нам кажется, что единого выбора раз навсегда здесь сделать нельзя, единого ответа на вопрос дать нельзя. Все зависит от материала. Представим себе, что мы имеем перед собой задачу наблюдения над видами. Перед учеником на доске или на странице книги, положим, такие пары:

писать — написать,
читать — прочитать,
разглядывать — разглядеть,
клевать — клюнуть,
давать — дать,
садиться — сесть,
покупать — купить,
завязывать — завязать,
заряжать — зарядить,
забегать — забежать,
ссыпать — ссыпать.

Положим, установлено, что каждый правый факт отличается от каждого левого и звуками и значением. Целесообразно ли было бы, отложивши анализ внутренней сути дела в сторону, заняться звуковыми сопоставлениями в этой пестрой картине? Интересно ли было бы это для учеников? Полезно ли это было бы для них, принимая во внимание, что полная морфология видов все равно для тру-

довой школы непосильна? Не лучше ли здесь, напротив, направить внимание учеников на тот замечательный факт, что полнейшая пестрота средств создает единый смысловой эффект, который тут же и заставить их наводящими вопросами проанализировать (примерный анализ см. в нашем „Нашем языке", ч. II), а звуковую сторону потом разобрать в меру ее важности для орфографии? Путь „от значения к звуку" кажется нам здесь единственно целесообразным. Теперь возьмем обратный случай. Ученик подведен (теми или иными средствами) к ряду: *стол — стола — столу — столом — столе*. Установлено, что каждый член отличается от каждого и звуками и смыслом (последнее, конечно, установлено на словосочетаниях). Чем здесь после этого нужно заняться — звуками или значениями? Двух ответов на этот вопрос быть не может, так как значения здесь непосильны для школы. Правда, непосильность значений еще не доказывает необходимости изучать звуки. Можно было бы ни того, ни другого не изучать. Но опять и тут звуки в их соотношениях с буквами нужны для орфографии, и в меру этой потребности их приходится изучать. А так как впоследствии, на старших ступенях школы, легчайшие из падежных значений все-таки раскроются (напр. местное значение предложного падежа, орудное — творительного), то в общем тут получается уже путь „от звуков к значениям". Правда, и тут нужно больше всего опасаться бездушной игры в звуки, и тут лучше всего так располагать материал, чтобы смысловая сторона по возможности не затенялась звуковой (в этих целях в нашем последнем учебнике падежные формы расположены в „горизонтальном" порядке: *стола — воды — кости, столу — воде — кости* и т. д., хотя это менее выделяет флексии); однако тут и по свойству материала и по практическим соображениям приоритет отходит к звукам. Таким образом, в разных отделах грамматики приходится этот вопрос решать по-разному, хотя, кажется, кроме падежей, везде применим принцип „от значения к звуку". А что с общепедагогической стороны он предпочтительнее, в этом, конечно, не может быть сомнения.

Само собой разумеется, что методика индуктивной проработки описательно-языковедного материала содержит в себе и ряд других вопросов: о распределении материала по годам и группам, о концентризме, о синкретизме отделов, об общем порядке отделов (фонетика — морфология — синтаксис или обратно), о количестве материала, предпосылаемого каждому отдельному выводу, о нужности или ненужности точных формулировок, их фиксации на письме и их заучивания и т. д., и т. д. Но все эти вопросы, как не стоящие в прямой связи с методологией, выходят за пределы нашей задачи.

В области догматического обучения вопросы методики сводятся главным образом к расположению материала. При этом в условиях современной советской действительности речь может итти только о повторительном курсе для старших групп (8—9), так как общий дух нашей школы не мирится с догматическим прохождением грамматики (а именно эта часть описательного языковедения преподается в школе) не только в I ступени, но и 5—7 группах II ступени. С другой стороны, в курсе 8—9 групп грамматика по последним программам

занимает столь незначительное место, что вопрос о догматическом повторительном курсе ее не имеет для нас сейчас актуального значения. Однако на случай изменения программ нам хотелось бы сказать здесь несколько слов и об этой стороне дела.

На методике повторительного курса грамматики как раз наиболее сказались те методологические споры, о которых говорилось в начале статьи. Система Брюно уже вызвала к жизни соответствующий учебник [1], являющийся, впрочем, собственно, только конспектом книги Брюно. В совершенно „революционном" порядке авторы отказываются уже и для школы от расположения материала по частям речи, по членам предложения и по видам предложений и располагают его по „идеям" („существа, вещи и идеи", „количество", „неопределенность и определенность", „заместительство", „обстоятельства", „характеристика" и т. д.). Не вступая здесь в научную критику всей этой системы, что завело бы нас слишком далеко, мы укажем на основной методический грех: „повторение" ведется в совершенно ином плане, чем первоначальное усвоение, и исходит из понятий, вводимых ex abrupto, без всякой предварительной подготовки. Этим грубо нарушается принцип от „известного к неизвестному". При этом все изучение сводится, в сущности, к тому, чтобы от этих новых „неизвестных" прийти к старому „известному", так как каждая рубрика конкретизируется при помощи тех же частей речи, предложений и т. д. Если бы Брюнои его последователи провели свою систему для самого начала обучения (classes préparatoires), то она представляла бы большие педагогические преимущества и перед традиционной и перед формальной системой, так как устраняла бы противоречия между логикой и грамматикой. Но, разумеется, это для них по существу дела, недоступно, так как лозунг „от идеи к форме" требует от ученика предварительного знания форм. Знание же форм без хотя бы восприятия (если не осознания) значений их, как мы старались показать выше, невозможно. Нежизнеспособность этой системы и коренится в отрицании за формами их собственных (не логических!) значений, в чем она удивительно сходна со своим антиподом — русским ультраформализмом. И ту, и другую систему мы считаем, по существу, непригодными для школы.

Методика составления повторительного курса должна быть, как нам кажется, построена на двух принципах: 1) итти от усвоенного раньше, т. е. форм, формальных слов и формальных интонаций, 2) вводить в изучение те формальные значения и те оттенки в значениях, которые либо совсем выпускались при первоначальном прохождении курса, либо усваивались чисто интуитивно. При этом в качестве побочных и вторичных оттенков как раз и найдут себе место многие из тех значений, которые логической школе кажутся „неформальными".

---

[1] M. Frey et M-elle H. Guenot, Manuel de langue et de style français. Paris, 1926.

ИНТОНАЦИЯ И ГРАММАТИКА

Под интонацией в настоящей статье будут пониматься и р и т м и м е л о д и я речи в их неразрывной связи.

Функции интонаций представляются нам троякими:

I. Выражение э м о ц и о н а л ь н о й стороны речи. Это ее основная и, надо думать, исконная функция. В то время как в значениях собственно-звуковой стороны речи эмоциональная сторона почти не отражается, значения интонационной стороны на $\frac{9}{10}$ заполнены ею. Стоит только вспомнить обилие восклицательных высказываний в нашей повседневной речи и их интонационное, особенно тембровое (а тембр, конечно, тоже часть интонации) многообразие, чтобы признать, что ч у в с т в а наши мы выражаем не столько словами, сколько интонацией.

II. Выражение с л о в а р н о й стороны речи. Оно проявляется, главным образом, в интонации мельчайших ритмических единиц речи — слогов и тактов — и для русского языка имеет сравнительно мало значения. Сюда относятся в нем такие факты, как *за́мок — замо́к, му́ка — мука́* и т. д. Те случаи, где значение слова видоизменяется интонацией всего словосочетания, еще реже. Вот несколько примеров: *в **одной** рубашке* и *в одной **рубашке*** (в 1-м случае *один* имеет счетное значение в противоположность „двум“, „трем“ и т. д., во 2-м случае обозначает „только один“, ср. лат. unus и solus); *он **такой** мошенник!* и *он **такой** мошенник: сперва обдует, а потом насмеется* (в 1-м случае *такой* обозначает с т е п е н ь мошенничества, а во втором — с п о с о б, срвн. лат. tantus и talis); *он очень **подозрителен*** (в зависимости от контекста, а о т ч а с т и и о т интонации слово *подозрителен* может иметь значение и подозреваемого и подозревающего, ср. лат. suspectus и suspiciosus). Сюда же относится и интонация и р о н и и, обращающая значения слов в их противоположность, хотя надо заметить, что иронический смысл сплошь и рядом создается и не интонацией, а реальными условиями речи, т. е. невозможностью при данных условиях понимать слова в прямом смысле (иронические замечания часто делаются намеренно серьезным тоном, что́ иногда, правда, и вызывает непонимание).

III. Выражение г р а м м а т и ч е с к о й стороны речи. Примеры см. ниже на протяжении всей статьи.

Настоящая статья, как это ясно из заглавия, может иметь в виду только т р е т ь ю из этих функций.

Но и в ней не все равноценно для решения специального вопроса о взаимоотношениях интонации и грамматики, и в ней придется выбрать лишь одну сторону явлений.

В интонации вообще можно различать две принципиально разные области: интонацию мелких речевых единиц — слога и такта — и интонацию крупных единиц — простой фразы и сложной фразы. Хотя вторые состоят из первых, и следовательно интонация их есть как будто бы только сумма интонаций первых, однако простые примеры покажут нам, что необходимо различать интонацию слога и такта как таковых и фразы, простой и сложной, как таковых. Возьмем два отрезка речи: *на горе стоял старый замок* и *на двери висел крепкий замок*. Предположим, что они оба сказаны абсолютно одинаковым тоном спокойного повествования. Тогда выяснится, что обе интонации в чем-то абсолютно равны, и в то же время нетрудно видеть, что фактически они не равны: в первом отрезке самым низким слогом будет *за-*, во 2-м тот же слог будет на целую терцию выше, а самым низким будет слог *-мок*. Если бы мы подобрали для одной из фраз слова с другим расположением ударений (например *над городом высился старинный замок* и т. д.), то получилось бы полное ритмическое и мелодическое неравенство обеих интонаций (кривые тонов были бы совершенно иные). И, однако, при условии все того же спокойно-повествовательного говорения, все эти интонации оставались бы в чем-то абсолютно равными. Это „что-то" и должно называться фразной интонацией и противополагаться интонации слога и такта. Слово *замок* в смысле здания будет всегда иметь ударение на 1-м слоге, и в утвердительных, и в вопросительных, и в восклицательных предложениях, и под логическим ударением, и при вводном говорении, и т. д., и т. д., и следовательно, тот такт, в который будет попадать это слово, всегда будет иметь определенный тип тактовой интонации (с известными вариациями, конечно, в зависимости от распределения ударений в соседних словах), и для этой интонации будет абсолютно безразлично, в какой фразной обстановке она звучит: вопросительной ли, утвердительной, или иной. Напротив, спокойно-повествовательная фразная интонация будет всегда равна себе, и для нее может быть абсолютно безразлично, идет ли речь о *за́мке* или о *замке́*. Ясно, что это две разных области. Первая носит ярко выраженный фонетико-физиологический характер: интонация слогов и тактов зависит от природы отдельных звуков данного языка, от долготы и краткости гласных, от природы ударения (ср. восходящие и нисходящие слоги в сербском и литовском языках вне всякой связи с фразной интонацией), от места ударного слога в слове и т. д. и т. д. Она может иметь и определенные значения и притом не только словарные (*за́мок — замо́к*), но и грамматические (*ру́ки — руки́, ку́пите — купи́те*), но это для нее всегда более или менее случайно: по существу она беззначна, и то, например, что во французском языке слова имеют ударение на последнем слоге, а в польском на предпоследнем, сообщая несомненно определенные интонационные черты каждому французскому и польскому высказыванию и налагая резкий отпечаток на всю интонационную физиономию того и другого языка, никакого отношения к значениям языка не имеет. Напротив, фразная интонация всегда имеет то или иное значение. Далее, значение интонации слога и такта, когда она его

имеет, всегда только условно историческое, т. е., например, между ударением на первом слоге в слове *зáмок* и понятием об известном виде здания так же нет никакой необходимой связи, как между самыми звуками *з, а, м* и т. д. и тем же понятием. Напротив, значение фразной интонации всегда символическое, т. е., например, между повышением голоса в вопросительных предложениях и самой вопросительностью мысли есть необходимая связь (психика незнания, неуверенности рождает возбуждение и соответственно высокие тоны). Соответственно, первая исключительно национальна, вторая до некоторой степени общечеловечна (как междометия); с другой стороны, первая менее способна проявлять черты индивидуального говорения, вторая — более (недаром национально-типическое в первой давно изучено, а во второй только теперь начинает изучаться). Наконец, по отношению друг к другу первая представляется явлением простым, элементарным, вторая — явлением сложным, составленным из элементов первой, с известным вычетом из них и с некоторым плюсом, рождающимся только в процессе объединения этих элементов. Но фактически то и другое начало в речи всегда неразрывно слито; как мы не можем сказать ни одной фразы не интонируя определенным, соответствующим природе данного языка, образом отдельных слогов и тактов, так же мы не сможем сказать и ни одного слога и ни одного звука, даже не придавая ему определенной фразной интонации. И когда мы произносим, например, чисто экспериментально, даже перед аппаратом и с нарочитой артикуляцией, звук *а*, мы не можем не придать ему того или другого фразного оттенка (произносится, например, либо утвердительно, либо вопросительно). Реальная интонация всякой фразы есть всегда химическое соединение фактов того и другого порядка, и мы можем получить одни, только отвлекаясь от других.

Это длинное вступление необходимо было, чтобы точно очертить предмет данной статьи: в ней будет итти речь только о фразной интонации в соотношении ее с грамматикой.

Связь фразной интонации (называемой часто просто „интонацией“) с грамматическими и в частности особенно с синтаксическими явлениями стала изучаться сравнительно недавно. В этом отношении мы находим интересное сообщение о последних годах жизни академика А. А. Шахматова в статье С. И. Бернштейна: „Основные вопросы синтаксиса в освещении А. А. Шахматова“ [1]. „Шахматов утверждал, — читаем мы здесь, — что огромное большинство современных синтактистов — между прочим Wundt и, особенно, Фортунатов — исходят из представления не о реальном предложении, а об его письменном изображении“. „Борьба против смешения письма с языком, которую с такой настойчивостью вел Бодуэн-де-Куртенэ в области фонетики, — говорил А. А., — должна быть распространена и на синтаксис“. С горечью он рассказывал, что пытался затронуть эту тему в одной из последних своих бесед с Фортунатовым, но Фортунатов не оценил важности вопроса“. Мы видим, таким образом,

[1] „ИОРЯС“, т. XXV, II, 1922.

что один из крупнейших русских и мировых лингвистов не разделял в этом пункте „увлечений“ другого, не менее, может быть, крупного лингвиста. В чем тут дело? Только ли в „смешении письма с языком“? В 1914 году, когда я впервые в русской литературе систематически вводил описание интонационных явлений в синтаксический труд, я не задумываясь ответил бы утвердительно на этот вопрос. Теперь я отвечаю иначе. Отношения между фразной интонацией и синтаксисом гораздо сложнее, чем они мне представлялись тогда[1], и затруднения в приобщении фразной интонации к прочим синтаксическим признакам заключаются не только в традиции и в „гипнозе письма“, а и в особом характере самих фразно-интонационных явлений, резко отличных кое в чем от всех остальных синтаксических явлений. Простое безоговорочное включение признаков фразной интонации в общий запас синтаксических признаков (формы словоизменения, служебные слова, слоговые и тактовые интонации с грамматическим значением, твердый порядок слов) так же не осторожно, как и полное изгнание ее из синтаксиса. Необходим средний путь, наметить который и составляет задачу этой статьи.

Взаимоотношения фразной интонации и всех прочих синтаксических признаков, вместе взятых, рисуются мне в настоящее время в следующих основных положениях:

1. Различные фразные интонации могут иметь совершенно те же значения, что и все прочие синтаксические признаки.

2. Интонационные признаки никогда не бывают связаны неразрывной связью с однозначными им прочими синтаксическими признаками и, напротив, очень часто расходятся с ними в отношении проявления тех и других на одних и тех же языковых фактах.

3. Но это расхождение в свою очередь никогда не может вырастать до полного разрыва, так как всегда оказывается целая сеть чрезвычайно сложных и запутанных взаимоотношений между теми и другими.

4. Одной из самых характерных черт этих взаимоотношений является принцип замены, который можно формулировать так: чем яснее выражено какое-либо синтаксическое значение чисто грамматическими средствами, тем слабее может быть его интонационное выражение (вплоть до полного исчезновения), и наоборот, чем сильнее интонационное выражение, тем слабее может быть грамматическое (тоже вплоть до полного исчезновения).

5. В ряде случаев (численно довольно ограниченном) интонационные признаки связываются с неинтонационными по иному, существенно отличному от предыдущего, принципу: они срастаются тесно с разнозначными им интонационными признаками, так что получается особая грамматическая категория с особым комбинативным значением, более или менее обнаруживающим в своем составе породившую его двойственность средств выражения.

---

[1] Ср. отчасти справедливую критику у Всеволодского-Гернгросса в „Теории интонации“, П., 1922, стр. 65.

Рассмотрим теперь применение этих принципов на отдельных фактах.

1. В языке существуют специальные служебные слова для обозначения вопросительного оттенка мысли: *ли*, *разве*, *ужели*, *неужели*. Кроме того существуют специальные местоименные корни, обозначающие вопросительность (в словах *кто*, *как*, *какой*, *куда*, *где* и т. д.). Наконец, существует специальный порядок слов (инверсия) для обозначения вопроса (*Знаешь ты? Приехал Иванов?* и т. д.). Все эти факты грамматические (в широком смысле слова, считая, что и корни, поскольку они местоименны, служат грамматическим целям). Наряду с этим существует специальная вопросительная интонация (вернее множество разновидностей ее), имеющая совершенно то же значение. Спрашивается, как относится в данном случае интонационный признак к грамматическим? На первый взгляд никак; он как будто бы совершенно отделен от грамматических. В самом деле: а) предложение может не иметь никаких грамматических вопросительных признаков и произноситься с вопросительной интонацией (*Стол стоит? Иванов приехал?*), б) предложение может иметь ясные вопросительные грамматические признаки и произноситься с утвердительной или восклицательной интонацией (*Который час*, сказанное небрежным и быстрым тоном с ударением обрывистого типа на первом слове и с общей интонационной окраской возбуждения). Поищем, однако, нет ли каких-либо примирительных пунктов в этих противоречиях. а) Утвердительные предложения могут произноситься и вопросительно, но степень вопросительного повышения голоса в них должна быть тогда гораздо больше, чем в тех случаях, когда интонации помогает грамматика. Сравним по интонации 3 фразы: 1) *Читал ли ты это?* 2) *Читал ты это?* 3) *Ты читал это?* При прочих равных условиях, т. е., главным образом, при одинаковом стремлении нашем ясно выразить вопрос во всех трех случаях, мы невольно повышаем голос в 3-м случае больше, чем в первых двух, и, в свою очередь, во 2-м случае больше, чем в 1-м. Здесь именно и обнаруживается тот принцип замены, о котором было сказано выше: чем яснее грамматические признаки, тем слабее могут быть интонационные. Сравним еще: *А знает ли он об этом?* и *А он знает об этом? Идет ли дождь?* и *Дождь идет?* и т. д. б) Предложение *Который час?*, будучи сведено к скороговорочному *котóрчас*, может лишиться вопросительной интонации, и это, конечно, надо объяснять ясностью и полновесностью вопросительного смысла слова *который* все по тому же принципу замены интонации и грамматики друг другом. Но все-таки надо заметить, что в огромном большинстве случаев кое-какие микроскопические признаки вопросительной интонации остаются и здесь: несколько большее против обычного повышение 1-го предударного слога (нужно заметить, что вообще 1-й предударный слог, когда следующий за ним ударный несет на себе логическое ударение повествовательно-нисходящего типа, всегда выше этого ударного), несколько меньшее понижение конца фразы и т. д. Читатель может это проверить, стараясь

произносить одинаковым тоном *котóрчас* и *Иван пришел*. Полное тождество фразной интонации ему не всегда будет удаваться.

2. В языке существуют специальные формы побудительности (так называемое „повелительное" наклонение) и специальные интонации побуждения (приказание, просьба, совет и т. д.). Здесь находим те же противоречия: а) побудительная интонация может быть и в отсутствии повелительного наклонения (*Карету мне, карету! Пошел вон! Направо! Вперед!* и т. д.), б) повелительное наклонение может произноситься „неповелительным" голосом (какое-нибудь беглое ежедневное приказание, которого уже ждут в определенный час и которое произносится скорее как сигнал или напоминание, чем как приказание: *накрывайте на стол, не забудьте запереть дверь*). И тут же пункты „примирения". При отсутствии повелительного наклонения побудительная интонация наслаивается или на междометия *(пошел!)* в общем порядке эмоциональности или, в огромном большинстве случаев, на приглагольное слово, которое сознается как приглагольное именно потому, что при нем ощущается выпуск повелительного наклонения (при винительном падеже еще и сама форма указывает на приглагольность, так как этот падеж с другими частями речи несоединим)[1]. Особенно показательны в этом случае те факты, где сама по себе данная форма могла бы быть и приименной, например: *Хлеба! Хлеба и зрелищ!* При повелительной или просительной интонации эти родительные совершенно невозможно понять, как приименные (т. е., например, как обломок сочетаний „вкус хлеба", „желание хлеба и зрелищ"), а только как приглагольные (*дайте хлеба, хочу хлеба* и т. д.). При этом закон замены остается в полной силе. В то время, как повелительность интонации в сочетании *подайте мне карету!* может при случае сойти на-нет, в сочетании *карету мне, карету!* она должна проявиться особенно интенсивно, так как она почти лишена здесь грамматической поддержки. С другой стороны, небрежное произношение приказания связано с теми же условиями, что и небрежное произношение вопроса, и здесь почти всегда можно при внимательном изучении отыскать „следы" повелительной интонации.

3. Во многих языках есть особая звательная форма имен существительных, по окончанию и основе соотносительная с формами падежей тех же имен и потому названная в традиционной грамматике звательным падежом. В русском современном языке этой формы нет, но и в нем формальное выражение звательности существует, постольку, поскольку из всех форм изменения существительного только одна, именно форма именительного падежа, может употребляться в звательном смысле. Наряду с этим в нем, как и во всех языках, существует звательная интонация. Здесь разногласие в употреблении меньше, чем в предыдущих случаях. Именно, здесь другие формы существительного и вообще какие-либо другие формы и слова не могут употребляться со звательной интонацией (мне, по крайней мере, не известны такие случаи). Но обратные случаи все-таки есть, и

[1] О сочетании повелительной интонации с инфинитивом см. в конце статьи.

даже довольно часты: так называемое „обращение" произносится либо без всякой специфической интонации, т. е. просто как именительный падеж подлежащего, либо с интонацией вводного слова, а не обращения. Первое я наблюдал часто в домашнем, специально кухонном быту, в фразах вроде: *Кипит, Анюта! Готово, Маша!* и даже с обратным порядком: *Анюта, кипит!*, говоримое часто с эмфазой, с сильным ударением на 2-м слове (испуг и поспешность). Я ставлю здесь запятую только в угоду правописанию, в голосе ее почти никогда не бывает, и такие возгласы вызывают часто шутливую отповедь: *Анюта-то еще не кипит, Маша не готова* и т. д. Второе, т. е. вводная интонация, — самый обычный случай, правильно являющийся там, где обращение стоит в середине речи: *Видишь, Ваня, как это нехорошо!* В правописании, в сущности, только те случаи, где мы ставим восклицательный знак немедленно после обращения, обозначают настоящую звательную интонацию, запятые же обозначают или эту вводную интонацию, или отсутствие какой бы то ни было характерной интонации. Именно этой способностью звательной формы терять в известном положении во фразе при известных реальных условиях речи звательную интонацию надо объяснять и самую возможность замены в языках звательного именительным, или, как в наших древних новогородских памятниках, наоборот, именительного звательным [1]. Спрашивается, как же отличается в таких случаях слушателем звательный смысл от смысла подлежащего? Прежде всего не надо забывать, что далеко не всегда то, что имеет для себя в языке грамматические средства выражения, выражается именно этими средствами. Очень часто т е же значения создаются лексикой (словарем) или даже реальными (внеязыковыми) условиями речи. Подобно тому как ирония в некоторых случаях улавливается т о л ь к о из-за реальной невозможности понимать речь человека буквально, так и слово *Анюта* в вышеприведенном восклицании не может быть принято за подлежащее только из-за невозможности для Анюты кипеть. Здесь, следовательно, лексика (значение слова *кипит*) и отчасти реальные условия речи (при других условиях это слово могло бы иметь переносный смысл: кипит злобой, ревностью и т. д., и тогда *Анюта* могло бы быть понято как подлежащее) создают звательное значение. В других случаях приходит на помощь грамматика, именно формы согласования глагола. Так, в примере *Видишь, Ваня, как это нехорошо! Ваня* не может быть понято как подлежащее из-за того, что глагол стоит во 2-м лице, при котором подлежащего, кроме слова *ты*, вообще не может быть (иначе было бы *видит Ваня*). Нетрудно видеть, что и тут интонация является чем-то п а р а л л е л ь н ы м грамматике, а не составной ее частью, о д н и м из средств языка наряду с грамматикой, лексикой и обстановкой речи, а не чисто грамматическим признаком. Однако и здесь факты с ц е п л е н и я определенных интонационных признаков с грамматическими (как они всё время проходят и между лексикой и грамматикой) налицо: звательная интонация может прикрепляться все-таки только к форме звательного пли

[1] См. А. И. С о б о л е в с к и й, Лекции по истории русского языка, стр. 175.

именительного падежа. С другой стороны, факт сотрудничества всех четырех средств (грамматика, интонация, лексика, обстановка) с заменой при случае одного другим здесь также выявляется в полной мере.

4. Употребление в одном предложении двух одинаковых падежей существительного, обозначающих реально один и тот же предмет, ведет, как известно, при отсутствии именной предикации, или к полному ритмическому господству одного существительного над другим и слиянию обоих в одно ритмическое целое (*Князь Курбский, злодей-тоска, Фавор-гора, тетя Наташа, клен со своими* ***лапами-листами*** и т. д.), или к выделению одного из них в так называемые обособленные члены или группы (*прядет, и,* ***зимних друг ночей,*** *горит* ***лучина*** *перед ней*). Это то, что издавна называется приложением. Не только традиционные грамматики, но и некоторые научные изыскания (в том числе вслед за Потебней и мой „Синтаксис“ в 1-м и 2-м издании) говорили здесь о согласовании в падеже одного существительного с другим, что́ едва ли верно. Ведь форма согласования в падеже существительному совершенно не свойственна, и одним из основных отличий существительного от прилагательного как раз и является то, что у прилагательного форма падежа есть форма согласования, а у существительного — управления. Самое же сосуществование в предложении двух одинаковых падежей так же мало дает нам право говорить о согласовании одного с другим, как, положим, сосуществование двух родительных в сочетании *боюсь гнева отца*. Едва ли не заключена тут вся суть явления в ритмическом объединении, которое я недавно решился назвать ритмическим согласованием [1]. Для необособленного приложения это объединение выразится в вышеупомянутом ритмическом слиянии, а для обособленного — в интонационном соответствии обоих существительных (таком же, впрочем, какое имеется и во всех других случаях обособления). Таким образом, здесь перед нами опять то же сплетение грамматики (все-таки два одинаковых падежа), лексики (все-таки слова, могущие обозначать один и тот же реальный предмет; такие пары, как *перо-чернила, отец-мать*, если и объединяются иногда, то все же образуют другой тип связи), обстановки (*я провожал любимца брата* может иметь два смысла, иногда определяемые только обстановкой) и интонации. Но вот перед нами такой случай: *А вот из нашей братьи чиновников есть такие свиньи:* ***решительно не пойдет, мужик, в театр,*** *разве уже дашь ему билет даром.* (Гоголь, „Записки сумасшедшего“). Сравним интонацию выделенной фразы с интонацией ее же в такой предполагаемой связи: *Пойдет ли мужик в театр при современной постановке народно-театрального дела? Нет, я утверждаю, что* ***решительно не пойдет мужик в театр.*** Разницы в интонации в отношении слова *мужик* нет, и таким образом, интонационно различие подлежащего и приложения не выражено. Это опять случай полного отсутствия одного из средств при достаточности других, и совершенно не прав был бы чтец, который захотел бы здесь вымучить из себя чтение

[1] Методическое приложение к книге „Наш язык“, ч. 1 и 2, М. 1923.

приложения: это было бы совершенно неестественно. Кстати сказать, этот случай интересен тем, что и грамматических средств для отличения приложения от подлежащего здесь нет никаких. Здесь даже и двух существительных-то нет, а только одно, и оно, стоя в именительном падеже непосредственно при сказуемом и не будучи от него ритмически ничем отделено (запятые здесь „немые"), все же не подлежащее. И обозначено это лексическим составом предыдущего предложения *(из нашей братьи чиновников)* настолько ясно, что, думается, ни один из самых ярых современных „ультраформалистов" не решится утверждать, что *мужик* здесь подлежащее. Это прекрасный пример обнаружения внутреннего смысла согласования сказуемого с подлежащим (*пойдет* здесь согласуется не с *мужик*, а с переносимым из предыдущей речи *чиновник*, почему *мужик* и не подлежащее). В то же время это ясный пример того, как выражение определенных грамматических категорий, по самому существу своему связанных с интонационными средствами, может отходить целиком от интонации и производиться другими средствами.

5. Сочетание предложений происходит, как известно, при помощи служебных слов — союзов (специальные формы сказуемости и специальный порядок слов оставляю в стороне). С другой стороны, сочетание фраз происходит при помощи различных соединительных интонаций, напр., соединительного повышения:

Когда я пришел домой, у нас были гости.

Тут являются следующие разногласия между грамматикой и ритмомелодикой: 1) Сочетание предложений может произноситься как одна простая фраза: *Я знаю, что я делаю! Я говорил уже с тем, кого ты привел. Говорит, что придет* (во всех трех случаях предполагаю сильное ударение на выделенном слове и быстрое, низкорегистровое произношение остальной части фразы, в 3-м случае оно может быть даже бормотным, *грит* вместо *говорит* и т. д.). Сравните с этим: *Я знаю свое дело! Я говорил уже с приведенным тобой лицом. Обещает прийти.* Разницы нет. При *что* и *который* это довольно обычно (ср. отсутствие запятой при этих словах у французов). 2) Обратно, одно грамматическое предложение может произноситься, как две или несколько объединенных фраз, т. е. как сложная фраза: *Вот тебе деньги. С этими деньгами / ты пойдешь в булочную, и купишь там... Дело вот в чем: мой двоюродный брат / уехал вчера в деревню... С утра / уж на ногах. И я — у ваших ног* (Гриб.) и т. д. В книжной речи (т. е. при чтении) такое членение принято главным образом для длинных предложений (*Медленно опускавшееся в воды океана солнце / обливало все своими прощальными лучами*), но в живой речи оно очень обычно и в коротких предложениях. 3) Несколько предложений могут быть соединены интонацией, но не соединены союзами: *Назвался груздем — полезай в кузов. Не нравится — не езди* и т. д. Рассмотрим те соотношения между интонацией и грамматикой, которые здесь можно открыть несмотря на

кажущийся разрыв. Случай 1-й. Прежде всего отметим, что соединение предложений в одно интонационное целое имеет предел, и предел довольно близкий: при трех предложениях нам это сделать довольно трудно (ср. в том же тоне: *Я знаю, что я делаю, когда его наказываю!* в 3-м предложении уже является заметное фразное ударение на слове *наказываю*), а при четырех и прямо невозможно. Далее, факт интонационного единства грамматических величин, объединенных и грамматически (союзом), есть сам по себе факт, лишь одной стороной своей противоречащий грамматике, а другой, напротив, подкрепляющий ее. Можно сказать, что интонация идет здесь дальше, чем грамматика, но идет в ту же сторону объединения. Случай 2-й. Здесь разрыв на первый взгляд самый решительный. Однако, приглядываясь к пунктам интонационного членения, замечаем, что оно может происходить не в любом месте, а только там, где это разрешают синтаксические связи. Обычно подлежащее со всеми принадлежащими к нему членами отходит к одной фразе, а сказуемое со всеми его членами — к другой. Реже это делается с дополнением. Но во всяком случае, ясно, что в вышеприведенных примерах нельзя расчленить, например, так: *С этими / деньгами ты пойдешь в булочную. Мой двоюродный / брат уехал в деревню* и т. д. Таким образом членение здесь всегда строго грамматическое, в результате его получаются единицы не только интонационные, но и грамматические, и расхождение с грамматикой здесь, в сущности, не в самом факте членения, а в том, что у грамматики двоякие способы членения: внутри предложения и внутри сочетания предложений (в первом случае определенные комбинации форм согласования и управления, а во втором — союзы), а у интонации одни и те же и там и тут. Случай 3-й. Случай этот является, в сущности, частичным видоизменением предыдущего (вместо частей предложения — целые предложения) и интересен только тем, что здесь опять резко дает себя знать закон замены: сочетание *назвался груздем — полезай в кузов* несомненно должно при прочих равных условиях произноситься более выразительно, чем *если назвался груздем, полезай в кузов*.

6. После этого анализа уже не трудно будет установить соотношение интонационных и грамматических средств в таких наиболее спорных и запутанных случаях как *Всего хорошего! Спокойной ночи! С большим удовольствием! Вашу руку! До завтра!* и т. д.[1] Традиционная грамматика признает здесь предложения, но не объясняет, какие языковые признаки вынуждают у нее это признание. Лингвисты, не склонные „увлекаться“ интонацией, не видят здесь предложений или видят здесь так называемые „неграмматические“ предложения (что́, в сущности, крайне непоследовательно, если под „предложением“ понимать грамматическую единицу), и тоже не объясняют, что́ именно побуждает их ставить все-таки эти отрезки

[1] Чтобы не осложнять дела, я намеренно не касаюсь здесь назывных именительных (типа *Пожар! Вечер!* и т. д.) и предикативных именительных в отсутствии связки (*собака — животное* и т. д.).

в какую-то аналогию с предложениями. Наконец лингвисты, вводящие в настоящее время интонационные признаки в круг ведения грамматики, готовы по этим признакам признать в этих отрезках самые обыкновенные предложения. Если отказаться от терминологических исканий, создающих под давлением школы много путаницы в грамматике, а думать только о существе дела, то здесь можно установить следующее: с интонационной стороны это — самые обычные фразы, или сказы, т. е. сочетания тактов, объединенных вокруг одного сильнейшего такта (или, в отдельных случаях — одиночные сильнейшие такты), аналогичные в этом отношении с такими же сочетаниями, образующими предложения; с грамматической стороны они тоже аналогичны предложениям, но аналогия здесь во много раз слабее. Она состоит в том, что здесь налицо формы, обычно приводимые в связь с формами сказуемости и сознаваемые и здесь как приглагольные, а не примененные (*Всего хорошего!* например, сознается не как „пожелание всего хорошего", а как *желаю всего хорошего*). Поскольку здесь есть связь с формами сказуемости, постольку это предложения, и постольку же мы вообще всегда говорим предложениями. Кроме того здесь важно еще и то, что отрезки эти не входят в состав никаких других предложений и потому соотносительны с целыми предложениями (ср. аналогичное явление со служебными словами, которые потому только „слова", что не входят в состав других слов). Как называть такие отрезки? Это дело условия. Я предлагаю называть их „неполными предложениями", но не в психологическом смысле, не в смысле неполноты выражения мысли, а в смысле чисто грамматическом (недостача необходимых для предложения форм). Неудобство этого термина только в том, что здесь неполным предложением назовется иной раз жалкий остаток того, что является предложением, как если бы мы ручку от кувшина назвали неполным кувшином, или козырек от фуражки — неполной фуражкой. Но с этим, я думаю, можно примириться. С другой стороны, мы должны подчеркнуть, что возможна и другая неполнота предложения — интонационная, например: ***Отведи г. офицера...*** *как ваше имя и отчество, мой батюшка?* (Пушкин.) Выделенное предложение здесь в грамматическом отношении полное, а в интонационном неполное. Это неполная фраза, но полное предложение. Напротив, *До завтра* — полная фраза, но неполное предложение. В возможности такого рода несоответствий и заключается здесь расхождение интонационного и грамматического начала. Но нетрудно видеть, что и это расхождение сдерживается определенными границами: „неполные предложения" все-таки до некоторой степени — предложения, а „неполные фразы" все-таки до некоторой степени (хотя бы по паузе после них) — фразы. Этим осуществляется связь между фразой и предложением.

Наряду со всеми описанными случаями (к которым можно было бы еще присоединить слитные предложения, подчинение и сочинение предложений, различные случаи опущения, вводные слова и предложения и многие другие рубрики) в языке существует, как уже упомянуто,

другой вид соотношения интонационных и неинтонационных синтаксических средств. Возьмем, положим, повелительные предложения типа: *Молчать! Не возражать!* и т. д. Прежде всего, собственно-грамматическая и интонационная стороны здесь, в отличие от всех предыдущих случаев, разнозначны. Значение формы инфинитива, даже в ее предикативном употреблении, само по себе одинаково для всех видов этого рода предложений (предложения необходимости, как *быть бычку на веревочке*, желания, как еще *одну минуту видеть ее, проститься, пожать ей руку!* укора, как *А! каблуками бить да еще браниться!* и т. д.) и не заключает в себе ни на йоту оттенка побуждения. Значение интонации — резко побудительное, причем та же интонация может случайно наслаиваться и на другие формы, глагольные (*Молчи! Не смей возражать!*) и неглагольные (*Долой! Вон!*). Но с формой инфинитива эта интонация вступает в прочную связь в нашем языке, характерную именно для данного языка (во французском, например, этот оборот отсутствует, тогда как в немецком он налицо: „Schweigen!“ „Still sitzen!“), и образует совместно с ней особую категорию строгого приказания. Замена одного средства другим здесь уже по самому существу дела невозможна, так как инфинитив, сказанный без побудительной интонации, не будет вызывать представления о приказании, а резко приказывающая интонация, наслоенная не на инфинитив, не даст того типического выражения „строгого приказания“, какое мы имеем в данном случае. Здесь, стало-быть, перед нами нечто вроде химического „избирательного сродства“: индивидуальное сцепление грамматических и интонационных форм для выражения одного совокупного эффекта (из всех глагольных форм только одно прошедшее время в выражениях *Пошел! Пошла! Пошли!* вступает в ту же связь с тем же конечным эффектом, но так как это осуществляется только для этого одного глагола, то особой категории не получается). Еще более характерно в этом отношении наше „приглашительное“ 1-е лицо множественного числа глагола: *Пойдем! Станем учиться! Поговорим! Напишем! Будем друзьями!* и т. д. Излишне доказывать, что это особая категория в нашем языке, составляющая разновидность категории повелительного наклонения (собственно, даже просто 1-е лицо множественного числа повелительного наклонения, но с теми именно особенностями значения, которые обусловливают значение 1-го лица множественного числа) и параллельная таким оборотам как eamus, allons! gehen wir! wollen wir gehen! lasst uns gehen! let us go! и т. д. Чем же выражается эта категория у нас? 1) Формой совершенного вида глагола, так как из глаголов несовершенного вида только один глагол *буду* способен участвовать в этом обороте, что́ является наследием былого значения этого глагола и, как архаизм, нехарактерно для всей категории: такие формы, как *говорим, пишем*, не могут сочетаться с приглашительной интонацией и, будучи сказаны решительным тоном, имеют значение наверняка ожидаемого будущего (как в сочетаниях: *завтра я уезжаю, скоро я поступаю на службу* и т. д., в двух выражениях, впрочем: *Идем!* и *Едем!* к этому значению присоединяется и при-

глашение, и в этих двух фактах обе категории сливаются настолько, что вряд ли могут быть разграничены); 2) обязательным отсутствием местоимения *мы:* сочетания *мы пойдём, мы напишем* ни в каком случае не могут быть произнесены с пригласительной интонацией; это — отрицательный, но тем не менее чрезвычайно важный собственно-формальный признак; 3) пригласительной интонацией, без которой опять-таки формы *пойдем, напишем* никак не могут выразить данного значения, а являются только обычными формами изъявительного наклонения. Нетрудно видеть, что и здесь мы имеем факт химического сцепления определенных интонационных признаков с определенными внеинтонационными для создания одного нового, цельного значения. Сюда же можно отнести и категории косвенного вопроса (соединение вопросительных грамматических средств с подчинительной интонацией), категорию условного повелительного наклонения *(знай я это, я бы не решился* и т. д., соединение несогласуемого повелительного наклонения с подчинительной интонацией), категорию внезапного действия (*а он вдруг приди и скажи мне...*, соединение того же несогласуемого повелительного наклонения с интонацией неожиданности) и нек. др. То двуединство значения, о котором выше уже было упомянуто, сказывается в одних из этих рубрик больше, в других меньше. Сравним, например, с одной стороны, косвенный вопрос, где оба элемента значения (вопросительность и косвенность) „прощупываются" с максимальной ясностью, а с другой стороны, инфинитив строгого приказания, где они теснейшим образом объединяются. Но во всяком случае и там и тут остается та особенность, что именно соединение двух разнородных и разнозначных средств, интонационного и чисто грамматического, создает данную категорию.

Подводя итог, мы видим, что только в части случаев, и притом в меньшей части, интонационные средства вступают в такую же связь с звуковыми средствами языка, в какой стоят отдельные звуковые средства между собой (ср., например, дифференциацию значения предикативного инфинитива посредством различных интонаций с дифференциацией значения предлогов посредством падежных флексий: *на воду* и *на воде*, *за доску* и *за доской* и т. д.). В огромном же большинстве случаев интонационные средства отличаются подвижным, свободным характером. Они наслаиваются сложными прихотливыми узорами на звуковые средства, не срастаясь с ними в определенные типы связи, а напротив расходясь с ними на каждом шагу; они, так сказать, блуждают по грамматической поверхности языка, и это, несомненно, и удерживает многих лингвистов от включения их в число грамматических признаков. Собственно говоря, даже и в случаях тесного сцепления определенных интонаций с определенными формами (наш последний пункт), особый характер этого средства дает себя знать в том, что те же интонации, как и всякие другие, все-таки могут наслаиваться помимо излюбленных ими форм на любой формальный субстрат (ср. интонацию резкого приказания на неинфинитивных формах). В этом сказывается опять-таки

особая, исконно отличная от природы форм, природа интонации. Грамматические функции ее все же эпизодичны для нее, случайны, не связаны с ее основной природой (ср. начало статьи). Поэтому и изучаться они должны в грамматике, как нечто по существу инородное по отношению к формам, как особая область явлений, со своими законами, со своей природой. „Интонационная грамматика" — это почти особая наука, во всяком случае особый отдел грамматики.

СУЩЕСТВУЕТ ЛИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ СОЧИНЕНИЕ И ПОДЧИНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ?

I.

В своем „Очерке синтаксиса русского языка“ М. Н. Петерсон подверг недавно остроумной критике традиционное учение о паратаксисе и гипотаксисе (сочинение и подчинение предложений) и показал, что различение это не опирается на внешние данные языков. Это поставило в большое затруднение тех педагогов, которые полагают, что анализ хода зависимости отдельных предложений в так называемом „сложном предложении“ углубляет понимание структуры сложных синтаксических образований и тем облегчает самостоятельное воспроизведение таких образований. Как ни безупречна с методической стороны такая позиция, однако анализировать такие стороны синтаксических связей, которых в языке нет и которые существуют лишь в воображении традиционных грамматистов, не приходится. И в то же время каждый учитель по опыту знает, как трудно бывает для учеников (и особенно для современных учеников) овладение усложненными формами литературного синтаксиса и какую пользу оказывало до сих пор в этом отношении школьное осознание хода зависимости предложений друг от друга. „Если бы подчинение предложений не существовало, его надо было бы выдумать“, — мог бы сказать учитель, пародируя знаменитую фразу Вольтера. Однако современная педагогика прочно стала на путь развития самодеятельности и исследовательского духа в ребенке, а такая установка не допускает никаких „выдумок“. Где же выход?

Общая критика системы синтаксиса М. Н. Петерсона привела меня к убеждению, что сомнения его в реальном существовании паратаксиса и гипотаксиса так же не оправдываются данными языков, как и сомнения в существовании согласования и управления слов, предложения, как формально-грамматической величины, членов предложения и т. д. и т. д. Мало того, я убедился, что все эти сомнения тесно связаны друг с другом и покоятся в сущности все на одном основном сомнении. М. Н. Петерсон отрицает нечто такое, что до сих пор молчаливо и почти без доказательств признавалось всеми синтаксистами всего мира и клалось в основу всех синтаксических систем, как бы они ни были различны между собой. Выдергивая эту полуосознанную или почти не осознанную основу, М. Н. Петерсон естественно рушит все здание современного синтаксиса. Но если бы удалось укрепить эту основу, если бы удалось довести до конца осознание ее, если бы удалось столковаться в ее формулировке,

здание осталось бы на своем месте и потребовало бы, может быть, только частичного ремонта.

Такой основой я считаю понятие зависимости одних синтаксических величин от других.

Как видит читатель, вопрос о сочинении и подчинении предложений при такой постановке расширяется в вопрос о синтаксических связях вообще: существуют ли вообще два основных типа синтаксических связей: „сочинительный" и „подчинительный", „равноправный" и „неравноправный", „параллельный" и „непараллельный", „односторонний" и „обоюдосторонний" и т. д. (терминов пока не предопределяю ни в какой мере), или не существуют? И прежде всего существуют ли они внутри предложений?

Как исходным для анализа пунктом, мы можем воспользоваться классификацией словосочетаний у того же автора („Очерк", стр. 34—35), обнимающей как раз все виды синтаксических связей внутри предложения. Для удобства читателя напомним здесь эту классификацию. Автор делит все словосочетания на два основных типа: 1) такие, где отношение между словами выражено формами словоизменения или несамостоятельными словами, и 2) такие, где отношение между словами этими средствами не выражено (имеются в виду бесформенные полнозначные части словосочетаний, а также наречия, деепричастия, инфинитивы, которые все автор считает исключительно словообразовательными категориями). Первая рубрика, для нас в данном случае важнейшая, делится на семь разрядов: 1) отношение между словами выражено личными окончаниями (*я бегу*), 2) родовыми окончаниями (*небо ясно, весна настала, прекрасная погода*), 3) тем, что два имени стоят в одинаковых падежах (*орел — птица, пытливо оглядел господина всезнайку* и т. д., примеров типа: *куска хлеба* не дается, так что реальное содержание рубрики явно уже заголовка), 4) падежным окончанием (*пишу пером, дом отца*), 5) падежным окончанием и предлогом (*разговариваю с братом*), 6) союзами (*конь и всадник*), 7) вспомогательными глаголами (*брат был болен*, судя по выделению суффикса *-ен* во втором слове, автор считает выразителем отношения и этот суффикс, но в заголовке это не указано). Остановимся пока на первых четырех отделах этой схемы, т. е. на тех случаях, когда отношение выражено только формами словоизменения, а вспомогательные слова не принимают никакого участия. При всей своей любви к классификациям по внешним признакам (вернее, по внешне-внутренним, но определимым лишь внешне, ибо, с одной стороны, для автора значение — один из элементов формы, а с другой стороны — ни одного формального значения он не считает, повидимому, возможным отделить от вещественного и определить) автор не замечает, что именно по этим признакам здесь соединены два типа словосочетаний совершенно разнородных. Именно, в отделах 1-м, 2-м и 4-м отношение выражено лишь в одном из относящихся слов (*я бегу, прекрасная погода, пишу пером*), а в отделе 3-м — в обоих соотносящихся словах (*господина всезнайку*; у автора в первых трех случаях отношение показано так же, как у нас, выделением формальной принадлежности одного из слов, а во втором случае — тем, что оба слова целиком

выделены). Спрашивается: имеет ли это различие какую-либо внутреннюю ценность, какое-либо значение? Этот вопрос удобно решается на анализе как раз тех уже упомянутых выше в скобках словосочетаний, в которых два имени стоят в одинаковых падежах и которых тем не менее автор не зачисляет в свой 3-й разряд, а зачисляет в 4-й (среди примеров на 4-й разряд у него есть: *...среди этого мертвого* ***сна природы...***, стр. 65). Я имею в виду такие словосочетания, как *куска хлеба, доброты брата, не выношу* ***пустоты жизни, срок продажи дома, сочувствую покровительству, бедноте, недоволен увлечением танцами, поражен злоупотреблением властью*** и т. д. Во всех этих случаях два существительных стоят в одинаковых падежах, и тем не менее никому никогда не приходило и не придет в голову отделять эти словосочетания от таких, как: *кусок хлеба, доброта брата, увлечение танцами* и т. д. Сочетания эти сознаются, очевидно, несмотря на тождество падежей, совершенно иначе, чем сочетания типа *осетин-извозчик* или *господина всезнайку*. А между тем с точки зрения чисто грамматической (т. е. при полном отвлечении от лексических условий) различие между теми и другими словосочетаниями сводится только к одному: в первом типе выразителем данного отношения является форма лишь одного из тождественных падежей (например отношение слов *пустоты жизни* всецело определяется флексией второго родительного, флексия же первого родительного определяет отношения слов в совсем другом словосочетании: *не сознаю пустоты*), во втором типе — формы обоих. Не трудно видеть, что в отношениях первого типа как раз и проявляется наиболее резким образом то, что называется обычно зависимостью слов друг от друга. Напротив, в отношениях второго типа, т. е. при так называемом „приложении“ или при именных безглагольных сочетаниях типа: *он доктор, собака животное* и т. д. (если их не объединять с соответствующими связочными сочетаниями в прошедшем и в будущем времени), зависимость определяется всегда либо лексически (например, видовое или индивидуальное имя считается господствующим, а родовое — зависимым, предметное — господствующим, а качественное — зависимым и т. д.), либо на основании вспомогательных (для русского языка) синтаксических средств: интонации и порядка слов. В первом случае явно выходят за пределы грамматики, и, по-моему, здесь уже нельзя говорить о грамматической зависимости. Во втором случае, когда показателем зависимости считается более слабое ударение слова (при приложении), или, наоборот, более сильное (при именном сказуемом), или принудительная постановка слова на втором месте, получается опять то же самое: показатель зависимости сознается лишь в одном из соотносящихся. Впрочем, оба указанные вспомогательные признака в данном случае (если исключить так называемые „обособленные“ приложения) крайне шатки, и фактически вопрос о зависимости решается здесь всегда на почве лексики — обстоятельство, заставившее меня в конце концов отказаться от понятия „приложения“ и ввести понятие взаимного согласования существительных (зависимость именного сказуемого я определяю иным путем: на почве сближения этих сочетаний со связоч-

ными в прошедшем и будущем времени). Что интонация и порядок слов здесь мало значат, видно из таких случаев, где лексика не дает никаких указаний: *гуси-лебеди*, *тучей-бурею*, *путем-дорогою* и т. д. (другие примеры см. у Шахматова в „Синтаксисе русского языка", вып. 1, стр. 283). Определить здесь, что к чему „прилагается", совершенно невозможно. Наоборот, там, где одним из членов является прилагательное, зависимость сознается с повелительной необходимостью и абсолютно не зависит от лексики: *железный лист* и *листовое железо* одинаково создают зависимость первого члена от второго, а не обратно. То же, разумеется, и при глаголе: *рабочий кует* и *кузнец работает* одинаково указывают на зависимость второго члена от первого.

Что дело идет о реальном психо-грамматическом факте, а не о выдуманной в донаучном периоде грамматики этикетке (кстати сказать, эти этикетки никогда не „выдумывались", и каждая из них покоится на психо-грамматическом наблюдении, которое само по себе верно, но лишь неумело формулировано или неумело размещено в системе), весьма легко обнаруживается на тех случаях, когда лексика одинаково допускает оба типа связи и, как следствие, два разных понимания. Я думаю, не надо доказывать, что сочетания типа *товарища прокурора*, *любимца брата*, *сестры учительницы*, *брата поэта* и т. д. допускают два понимания, которые можно было бы для краткости назвать „разнопредметным" и „слитнопредметным" (ср. *товарища прокурора* в современном понимании и в прежнем, когда существовала такая должность), и что разница между ними обусловлена разницей в соотношении слов друг с другом. А что „разнопредметное" пониманиѐ связано именно с односторонностью синтаксической связи соответственно с восприятием грамматического знака лишь в одном из соотносящихся, а „слитнопредметное" — с обоюдосторонностью ее соответственно с восприятием таких знаков в обоих из соотносящихся, это легко уловить на тех из этих случаев, где одностороннее отношение может мыслиться попеременно то в том, то в другом направлении. Производя перестановку в сочетании *сестры учительницы*, понимаемом разнопредметно, получаем два разных взаимоотношения (*сестры учительницы* и *учительницы сестры*, в первом случае говорится о сестре учительницы, во втором — об учительнице сестры, при некотором исследовательском изощрении можно и без перестановки, т. е. и при инверсивном порядке слов для одного из смыслов, различать оба смысла), производя же перестановку в том же сочетании, понимаемом однопредметно (*сестры-учительницы* и *учительницы-сестры*), никакой разницы взаимоотношения не получим, потому что оно в обоих случаях остается обоюдным.

В многочленных сочетаниях то, что обычно называется „ходом зависимости", и есть не что иное, как непрерывная направленность синтаксических связей в сторону грамматического показателя отношения. Определяя, например, ход зависимости обычным порядком в словосочетании: *я быстро пишу тупым карандашом требование прислать немедленно достаточную охрану*, и разлагая его для этой цели на составляющие его словосочетания: *я пишу*, *быстро пишу*, *пишу карандашом*, *тупым карандашом*, *пишу требова-*

ние, требование прислать, прислать немедленно, прислать охрану, достаточную охрану, мы видим, что показатель отношения находится лишь в одном из двух членов каждого словосочетания, и что направление связи от члена, лишенного показателя, к члену, имеющему его, и называется „зависимостью".

Интересно отметить, что как ни элементарно вышеизложенное наблюдение, трудно найти в литературе его отчетливую формулировку. Все признают ход зависимости, все в той или иной степени строят на нем теорию предложения и членов его с делением на главные и второстепенные (по крайней мере, поскольку не выдвигается в ней на первый план понятие предицирования), но никто не соединяет этого понятия с его звуковой базой. Из трех новейших трудов по синтаксису, затрогивающих общие вопросы его, мы в одном находим традиционное утверждение, что подлежащее и сказуемое — „господствующие" составные части предложения (dominierende Bestandteile), и что все остальные члены прямо или косвенно „зависимы" (abhängig) от них [1], без малейшей попытки определить эти понятия, в другом находим даже всё здание синтаксиса до последнего гвоздя сознательно и планомерно построенным на понятиях „определяющего" и „определяемого" без попытки опять-таки определить сами эти понятия [2], в третьем находим беглую попытку обосновать зависимость на значениях обоих соотносящихся слов, по-моему неудачную [3]. Повидимому, сама элементарность, самоочевидность понятия зависимости не внушала исследователям потребности обосновать его, а отсутствие обоснования вызвало в новейшее время отрицание реальности самого явления.

Итак, среди синтаксических отношений внутри предложения, выраженных синтаксическими формами отдельных слов, мы нашли два основных типа:

I. Тип подчинительный, неравносторонний, непараллельный, необоюдный, несимметричный, необратимый, односторонний, однонаправленный (я намеренно нагромождаю всевозможные ярлыки, чтобы отвлечь от них читателя к самой сущности явления), при котором звуковой показатель отношения имеется лишь в одном из соотносящихся. Формулировка его могла бы быть такой:

$$A : B \neq B : A,$$

а символическое изображение таким:

$$A \longrightarrow B.$$

[1] K. Brugmann, Die Syntax des einfachen Satzes im Indogermanischen, 1925 г.
[2] С. И. Кардевский, Русский язык, ч. I, Прага, 1925 г.
[3] А. А. Шахматов, Синтаксис русского языка, Л. 1925 г., стр. 14: „В каждом грамматическом единстве имеется одно господствующее слово; при нем может быть одно или несколько зависимых слов... Господствует то или иное слово в силу прежде всего своего значения:... существительное (т. е. название субстанции и вообще носителя признаков) является всегда господствующим над прилагательным и глаголом...". Но тут же приходится указать на массовое исключение: „...господство же глагола или прилагательного над существительным возможно только там, где глагол или прилагательное сочетались с представлением о субстанции", причем сущность исключающих условий остается невыясненной.

Это наиболее частый, господствующий тип связи внутри предложения.

II. Тип сочинительный, равносторонний, параллельный, обоюдный, симметричный, обратимый, обоюдосторонний, обоюдонаправленный, при котором показатель отношения имеется в каждом из относящихся. Формулировка его:

$$A : B = B : A,$$

а символическое изображение:

$$A \longleftrightarrow B.$$

Этот тип в области рассмотренных пока разрядов словосочетаний почти столь же редок, как и то математическое равенство, которым он здесь выражен (возможно лишь при $A = B$).

Само собой разумеется, что исторический термин „зависимость“ при всей его антропоморфичности может быть сохранен для отношений первого рода, раз условность такого обозначения оговорена [1].

Что касается отношений второго рода, то здесь пока что предложены лишь два термина: „согласование на равных правах“ (Д. И. Овсянико-Куликовский, „Синтаксис русского языка“) и „взаимное согласование“ (мой „Наш язык“), причем сфера применения терминов у обоих авторов различна. Впрочем, ввиду того, что „зависимость“ включает в себя в свою очередь три вида связи: согласование (неравноправное), управление и примыкание, так что получается совпадение терминов для двух принципиально различных рубрик („согласование“ простое и „согласование“ взаимное), лучше, кажется, перенести внутрь простого предложения термины, исторически создавшиеся для сложного предложения: подчинение и сочинение (гипотаксис и паратаксис), тем более, что, как увидит ниже читатель, разницы между связями внутри предложения и связями между предложениями здесь по существу нет. „Подчинение“ же уже делилось бы на согласование, управление и примыкание.

Переходя к пятому, шестому и седьмому разделам нашей исходной схемы, т. е. к тем случаям, когда отношение выражено особым служебным словом (одним или в соединении с синтаксической формой одного из знаменательных соединяемых слов), мы прежде всего должны исключить из нашего рассмотрения раздел седьмой (сочетания с вспомогательным глаголом: „*он был болен*“ и т. д.), так как наличность глагола, согласованного подчинительно с подлежащим, сразу отбрасывает эти сочетания в разряд несимметричных или неравносторонних, и этот тип сочетаний можно таким образом считать уже рассмотренным, тем более, что и предикативный член всегда проявляет

[1] Впрочем, условность эта, может быть, и не так уж велика. Если из двух соотносящихся величин (положим, A и B) признак соотношения имеется только в одном из соотносящихся (положим в B), то это значит, что только B относится к A, а A к B, собственно, не относится. Взятое отдельно, оно, не имея никаких признаков отношения, представляется самостоятельным. Напротив, B, взятое отдельно, по своему признаку отношения, представляется несамостоятельным. А отсюда уже один шаг до понятия „зависимости“.

здесь те или иные вносящие асимметрию признаки. Остаются, следовательно, только два разряда: предложные сочетания и союзные. В первых выразителем отношения является не только предлог, но и флексия того имени, которое мыслится в сочетании с предлогом. Это уже предопределяет асимметричный, односторонний характер отношения, сближая его с рассмотренными выше отношениями раздела четвертого („отношение выражено падежным окончанием"). Кроме того, хотя здесь показателей отношения и два, но оба они сдвинуты к одному из соотносящихся и слиты в нем и внешне, и внутренне настолько, что образуют в сущности один сложный показатель (ср. проклитичность предлогов или энклитичность следующих за ним имен в русском языке, с одной стороны, и трудность определения значения падежа в отрыве от значения предлога в таких сочетаниях, как *за доской, над доской, о человеке, по человеку* и т. д. — с другой), так что здесь опять-таки показатель отношения выражен, в сущности лишь в одном из соотносящихся *(разговор за доской)*, и отнесение этих сочетаний к подчинительному типу не может вызывать никаких возражений и осложнений. Напротив, тип союзный *(конь и всадник, хлеба и зрелищ, живота или смерти, строг, но справедлив)*, несмотря на свою прозрачность, должен несколько дольше занять нас, так как здесь полностью развертывается сочинительный тип, как раз чрезвычайно бедно представленный в предыдущем. Прежде всего читатель, склонный к внешнему, вещевому пониманию языка, может возразить, что и здесь показатель отношения (союз) является либо проклитикой ко второму из соединяемых слов, либо энклитикой к первому (смотря по положению тактовой границы внутри словосочетания) и что, следовательно, и здесь он дан лишь при одном из соотносящихся, т. е. должен создавать подчинение, а не сочинение. Но нетрудно видеть, что при таком рассуждении чисто-фонетическое членение речи смешивается с грамматическим. Фонетически (ритмически) союз, как безударное, по большей части, слово конечно должен примкнуть к одному из соединяемых им слов. Но по внутренней связи он не примыкает ни к одному из них, а стоит между ними. Это доказывается обратимостью всех подобных сочетаний *(всадник и конь, зрелищ и хлеба, смерти или живота, справедлив, но строг)*, причем отношение между соединяемыми представлениями, поскольку оно не осложнено оттенком, вносимым самым порядком слов, не меняется. Напротив, в предложных сочетаниях (подбираем для простоты такие сочетания, которые допускали бы перестановку без сопутствующих грамматических модификаций и без изменения значения предлога) находим: *здесь нет* ***хлопушки для мух*** и *здесь нет* ***мух для хлопушки***, *он дождался* ***обеда без сладкого*** и *он дождался* ***сладкого без обеда***. Перемена отношения в противоположность союзным сочетаниям очевидна. С другой стороны, можно было бы предположить, что в союзных сочетаниях показателями отношения служат не только сами союзы, а и флексии тех слов, которые ими соединяются, так что этого рода показатели оказались бы уже в обоих соотносящихся, и этим такие сочетания приравнивались бы к выше рассмотренному типу („приложение" и то, к чему оно „приложено"),

а особое их рассмотрение лишилось бы оправдания. Но такого толкования, хотя оно и „льет воду на мою мельницу", я не могу принять, так как, во-первых, возможны и бесфлексийные союзные сочетания *(здесь и там, вниз и вверх)* или сочетания с флексией лишь в одном члене *(всем и всюду, верхом и бодрый)* и так как, во-вторых, флексии в данном случае суть показатели отношения каждого из соединяемых членов к их общему подчинителю, а совпадение флексий есть лишь благоприятствующее условие для соединения представлений, но не выразитель самого соединения. Зато интересно отметить, что для двух групп союзов, встречающихся внутри предложения, именно для союзов соединительных и разделительных, возможны и повторения союзов (*и — и, ни — ни, или — или, либо — либо* и т. д.), что, несомненно, стоит в связи с „сочинительным" характером отношения (показатель отношения при каждом из соотносящихся), и только противительные союзы не допускают такого повторения. Таким образом из трех априорных возможностей при выражении отношения отдельным служебным словом (1) служебное слово связано с одним из соединяемых слов, 2) служебное слово стоит при каждом из соединяемых слов, 3) служебное слово стоит между соединяемыми словами, не сливаясь по смыслу ни с одним из них) первая, естественно, отходит на долю подчинения, а вторые две на долю сочинения.

Рассмотрев подчинительный и сочинительный типы отношений внутри предложения, перейдем в следующем разделе к основной задаче статьи: анализу в этом отношении сложного предложения.

В первых изданиях своего „Русского синтаксиса в научном освещении" я пытался, исходя из буквального смысла термина „подчинение", вскрыть в значениях подчинительных союзов элементы неравноправности соединяемых ими мыслей, преобладания одной из них над другой, хотя бы и не логического, а чисто психологического. В настоящее время такая точка зрения не кажется мне продуктивной. Мудрено, в самом деле, доказать, что слова, обозначающие цель, менее важны для говорящего, чем слова, обозначающие средство (союз *чтобы*), или что слова, обозначающие причину, менее важны, чем слова, обозначающие следствие (союз *потому что*), тем более, что напр., в последнем случае имеется и специальный союз следствия (*так что*), и для этого союза пришлось бы доказывать обратное. Теперь мне кажется более целесообразным исследовать сами отношения, выражаемые союзами, со стороны их обратимости и необратимости, как это мы сделали с отношениями внутри предложений. Подходя к вопросу с этой точки зрения, мы увидим, что те союзы, которые употребляются внутри предложений, обозначают и между отдельными предложениями отношения обратимые, а все остальные союзы и союзные слова — необратимые. С этим связан и ряд других отличий в предложениях, соединяемых союзами последнего рода. Таким образом разницу между сочинением и подчинением я провожу теперь там же, где проводил ее в 1914 г. (союзы, употребляющиеся в слитном пред.

ложении, — сочинительные, а все остальные — подчинительные), но самое содержание понятий сочинения и подчинения меняю в корне.

Начнем с сочинительных союзов. И внешнее размещение их и значения их, когда они соединяют целые предложения, совершенно те же, что и внутри предложений. Поэтому и здесь показатели отношения стоят или при каждом из соотносящихся (в части случаев соединительного и разделительного сочинения), или между соотносящимися, не сливаясь внутренно ни с одним из них. Последнее доказывается и здесь возможностью перестановки при сохранении на прежнем месте союза. Приведем примеры, помещая налево факты, а направо их экспериментальные варианты и распределяя их по трем рубрикам: соединительной, разделительной и противительной:

1. Язык мой немеет, и взор мой угас....

(А. Толстой.)

Взор мой угас, и язык мой немеет.

...руки тряслись от волнения, и усталые ноги спотыкались.

(Л. Толстой.)

Усталые ноги спотыкались, и руки тряслись от волнения.

...единственная женщина в мире, которая любит меня и которую я люблю...

(Гончаров.)

...единственная женщина в мире, которую я люблю и которая меня любит.

Я там чуть не умер с голода да еще вдобавок меня хотели утопить.

(Лермонтов.)

Меня там хотели утопить, да еще вдобавок я чуть не умер с голода.

2. ...пили настой липового цвету, натирались теплым маслом по пояснице — или капали горячим салом на подошвы — и в скорости все проходило.

(Тургенев.)

...пили настой липового цвету, капали горячим салом на подошвы — или натирались теплым маслом по пояснице — и в скорости все проходило.

Сядь или ляг, как хочешь. (Пример из словаря Даля, литературные случаи одиночного „или“ между предложениями вообще редки.)

Ляг или сядь, как хочешь.

3. Она, казалось, ждала вопроса, но я молчал, полный неизъяснимого смущения.

(Лермонтов.)

Я молчал, полный неизъяснимого смущения, но она, казалось, ждала вопроса.

В комнате ее стоял рояль, но никто не слыхал, чтобы она играла...

(Лермонтов.)

Никто не слыхал, чтобы она играла, но в комнате ее стоял рояль.

Им можно, а вам нельзя.

(Достоевский.)

Вам нельзя, а им можно.

Уже могила сравнялась с землей, а она все еще стоит.

(Горький.)

Она все еще стоит, а уже могила сравнялась с землей.

Тут возможны некоторые возражения. Скажу прямо, что примеры, данные выше, не взяты на удачу, а специально подобраны. Фактически многие случаи этого рода противятся перестановке. Но, исследуя причины такого противодействия, мы всякий раз находим их не в значении самого союза и не в неразрывности связи его с вводимым им предложением, а в различных побочных, привходящих обстоятельствах. С другой стороны, при подчинении, как увидит ниже читатель, перестановка с сохранением союза на прежнем месте (т. е. в сущности отрыв предложения от его союза) и с сохранением того же отношения между мыслями никогда и ни при каких условиях невозможна. Это и является решающим моментом.

Так как, однако, всякий нарочитый подбор материала всегда подозрителен, то я должен познакомить читателя и с тем материалом, который противился моим экспериментам и который я с тем бо́льшим тщанием считал нужным подобрать. Сюда относятся следующие случаи:

1. Сказуемые в соединяемых предложениях выражают факты, следующие друг за другом во времени, причем формы времени в глаголах сами по себе этой последовательности не обозначают.

Приди и возьми! (Слова спартанского царя Леонида.)

Дверь раскрылась, и вошла Марья Павловна. (Тургенев.)

На одной свадьбе он увидел Магуль-Мегери, и они полюбили друг друга. (Лермонтов.)

Лекарь ушел, а Платонида Ивановна пригорюнилась. (Тургенев.)

Само собой разумеется, что перестановка в этих случаях перевертывает хронологию и может приводить к нелепости. Но тут надо вникнуть в то, какими средствами выражена в языке эта хронология. Из того факта, что союзы эти могут соединять и одновременные факты, и последовательные, и вневременные (*Счастье есть любовь, и любовь есть счастье*), и даже обратно-последовательные (*ее муж завтра уедет, и она уже пригорюнилась*), заключаем, что никакой временно́й связи они сами по себе не выражают, последование же фактов, поскольку оно не обозначается специальными формами времен глаголов, обозначается последованием самих предложений, эти факты обозначающих. Немудрено поэтому, что, перевертывая предложения, мы перевертываем факты, но к значению союзов это в данном случае никакого касательства не имеет. То же следует сказать и о тех оттенках причины, условия и следствия, которые некоторые синтаксисты отмечают в значении союза *и* (см. у Петерсона на стр. 107: *становилось жарко, и я поспешил домой. Он знак подаст, и все хлопочут*). Оттенки эти как раз необратимы (причина и условие не так относятся к следствию, как следствие к причине и условию), но я сильно сомневаюсь, чтобы мы могли признать за союзом *и* такую многозначность. Частью здесь приписывается союзу то, что на самом деле выражено интонацией или формами сказуемости (напр., во втором из только что приведенных примеров с условностью связаны и интонация, и особое значение формы совершенного вида в глаголе *подаст*), а частью просто свали-

вается в значение союза все, что можно извлечь из вещественного содержания соединяемых им предложений. Правда, методология отделения формальных значений от вещественных находится еще в зачаточном состоянии. Но из этого не следует, чтобы мы должны были отказаться от этого отделения, которое все-таки как-никак является порогом грамматического знания.

2. Второе из соединяемых предложений заключает в себе местоимение или местоименного характера слово, относящееся к какому-либо слову предыдущего предложения:

На острове том есть могила,
А в ней император зарыт.

(Лермонтов.)

Не много слов доходит до меня,
А прочее погибло невозвратно.

(Пушкин.)

Земля тянет, и надо с этим мириться. (Куприн.)

Здесь обратимость отношения, выраженного союзом, сталкивается с необратимостью отношения, выраженного местоимением. Поскольку возможно устранение местоимения или переход его в первое предложение, возможна и перестановка: *император зарыт в могиле, а могила (или она) находится на острове; большая часть прошлого погибла невозвратно, а немногое доходит до меня.*

3. Первое из соединенных противительным союзом предложений носит уступительный характер:

Бей, но выслушай! (Слова Фемистокла.)
Грядущие годы таятся во мгле,
Но вижу твой жребий на светлом челе.

(Пушкин.)

...и холод и сеча ему ничего,
но примешь ты смерть от коня своего.

(Пушкин.)

При перестановке таких предложений необходимо противительный союз заменить уступительным союзом (*выслушай, хотя и бей* и т. д.), иначе получается либо полная бессмыслица (*выслушай, но бей*), либо во всяком случае нескладность (*примешь ты смерть от коня своего, но холод и сеча ему ничего*). Это самый затруднительный случай для развиваемой здесь теории.

Однако и тут углубленный анализ вскрывает те особые условия, которые создают необратимость отношения и которые со значением самого союза, собственно, не связаны. Эти особые условия заключаются здесь в предыдущей и последующей речи, причем наравне с предыдущей речью может влиять и обстановка речи. Взятое вне контекста сочинение *твой конь убьет тебя, но он прекрасен* выражало бы то же самое отношение между предложениями, что и сочетание: *твой конь прекрасен, но он убьет тебя.* Однако в данной связи, после того, как очень долго описываются достоинства коня, затем им противополагается предсказание о смерти

из-за коня и, наконец, описывается исполнение предсказания, перестановка оказывается абсурдной. Тот же обязательный ход мыслей, связанный с ходом всего изложения, имеется в предыдущем примере (предоставляю читателю провести анализ). Наконец, в первом примере реальные условия, предшествовавшие речи, вызвали обязательный порядок мыслей. Здесь в сущности (и в той или иной мере это относится ко всякому противоположению) mutatis mutandis происходит то же самое, что при последовании фактов, выраженном соединительными союзами: порядок предложений выражает порядок мыслей, а этот последний обусловлен общим порядком изложения, т. е. ближайшим образом непосредственно предшествующей и непосредственно последующей речью. Как там перестановка перевертывает хронологию, так здесь она перевертывает ассоциативный ход мыслей, не меняя отношения между ними. И чем крепче у первой мысли ассоциации с предыдущим, а у второй с последующим, тем труднее, очевидно, переставить их, оставляя в той же связи. Но поскольку возможно их изолировать, постольку их можно и переставить.

4. Особые стилистические условия (повидимому, весьма разнообразные) могут также затруднять непосредственную перестановку:

Волхвы не боятся могучих владык,
А княжеский дар им не нужен...

Если даже перенести местоимение в первое предложение, получается при обращении невозможная конструкция: *княжеский дар волхвам не нужен, а они не боятся могучих владык.* Но стоит только произвести некоторые перемещения — и получается то, что нужно: *княжеский дар волхвам не нужен, а могучих владык они не боятся.* Очевидно, и тут дело не в значении союза и не в неразрывности связи его с предложением, которое он собой начинает.

Переходя к союзам и союзным словам, не употребляющимся в слитном предложении, мы встречаем совершенно иную картину: всякая попытка оторвать здесь союз от того предложения, которое он собой начинает, создает или полную бессмыслицу (*он говорит, что хозяин приехал — хозяин приехал, что он говорит*), или явный переворот отношения (*он говорит, что он думает — он думает, что он говорит*). Оставляя в стороне случаи первого рода, так как в них сказывается затемняющее влияние лексики (хотя характерно, что при сочинении таких абсолютно-абсурдных сочетаний никогда не получается), я дам здесь ряд примеров на все семантические рубрики этого рода союзов и союзных слов, причем примеры будут подобраны так, что перестановка будет лексически и стилистически возможна, но тем яснее будет сдвиг выражаемого союзного отношения:

Он не был в классе, потому что заболел.

Он заболел, потому что не был в классе.

Он сделал это, чтобы все вышли.

Все вышли, чтобы он сделал это.

Стол перенесен был перед диван, так что в комнате стало очень тесно.

(Достоевский.)

В комнате стало очень тесно, так что стол перенесен был перед диван.

По лицу вижу, что говоришь неправду.

(Чехов.)

Говоришь неправду, что по лицу вижу (т. е. на самом деле я по другим признакам вижу).

Челюсти заболят, если съешь такой кусок.

(Гоголь.)

Съешь такой кусок, если челюсти заболят (кусок — средство от челюстной боли).

Мы не остались на отбитой позиции, хотя турки были сбиты повсюду.

(Гаршин.)

Турки были сбиты повсюду, хотя мы не остались на отбитой позиции.

Молодой человек получал из дома более, нежели должен был ожидать.

(Пушкин.)

Молодой человек должен был ожидать из дома более, нежели получал.

Только что я вошел в опушку, вальдшнеп со стуком поднялся из куста...

(Тургенев.)

Только что вальдшнеп со стуком поднялся из куста, я вошел в опушку.

Он говорит, точно горохом сыплет.

Он горохом сыплет, точно говорит (редкий смысл обратного сравнения).

И вот, что грезилось, все было...

(Брюсов.)

И вот, что было, все грезилось.

В ком есть и совесть и закон, тот не украдет, не обманет.

(Крылов.)

Кто не украдет, не обманет, в том есть и совесть и закон.

Примеры можно продолжать до бесконечности. Исключений здесь мне не удалось найти. Правда, относительно временных и сравнительных союзов можно было бы возразить, что изменение отношения здесь состоит в том самом перевороте хронологии, который мы видели уже при союзе *и*, или в том самом перевороте звеньев ассоциативного ряда, который мы видели при противительных союзах (ср. выше пример на *только что* и на *точно*). Но дело все в том, что здесь сам союз обозначает временное последование или сравнительную ассоциативную связь, так что порядок предложений здесь не играет роли (ср. возможность здесь двоякого порядка при одном и том же отношении: *вальдшнеп со стуком поднялся из куста, только что я вошел*, и *только что я вошел, вальдшнеп со стуком поднялся из куста*), и, следовательно, переменой порядка самой по себе нельзя объяснить перемены отношения, как это было при сочинении. Остается только одно объяснение: перемена отношения вызвана отрывом союза от того предложения, которое он собой начинает, и прикреплением его к другому предложению. А если так, то союз здесь не ритмически только примыкает к своему предложению, а составляет его органическую формальную принадлежность, какую составляет морфема в отдельном слове. Другими словами, здесь показатель отношения не только внешне, но и внутренно помещен лишь в одном из соотносящихся, что и создает подчинительный тип сочетания. Этим и объясняется ход зависимости в многочленных сложных предложениях, который ощущался издавна всеми синтакси-

стами. Если мы обозначим особыми знаками связь подчинительного союза с вводимым им предложением:

[*я знаю*] ⟶ [***что*** (*твой брат сделает это*)] ⟶ ⟶ [***если*** (*он захочет*)] ⟶ [***чтобы*** (*ты чувствовал себя так же*)] ⟶ [***как*** (*это бывало прежде*)],

то получим ту же непрерывную направленность синтаксических связей в сторону показателя грамматического отношения, какую мы видели внутри предложения:

я знаю ⟶ *человека,* ⟶ *желающего* ⟶ *сделать* ⟶ *это*

с той только разницей, что в одном случае показатели помещаются в начале своих членов, а в другом — в конце. И как внутри предложения, так и между предложениями, соединение двух не связанных непосредственно зависимостью членов дает либо бессмыслицу (*я/человека, я/желающего, я/сделать* и т. д. — *я знаю/если он захочет, я знаю/чтобы ты чувствовал себя так же* и т. д.), либо иной смысл, не имевшийся в виду в данном сочетании (*знаю* ***это*** — *знаю,* ***как это бывало прежде***). Конечно фактическая картина связей и там и тут гораздо сложнее, так как: 1) подчинение все время переплетается с сочинением, 2) расположение членов может там и сям итти и не по линии связи, а в обратном направлении. Но важно то, что все эти модификации одинаково повторяются и внутри предложения и между предложениями.

Отмечу еще два внешних признака подчинения предложений:

1. Различные особенности форм сказуемости в подчиненных предложениях. Хотя в русском языке это и слабее выражено, чем во многих других, однако и тут мы встречаем инфинитив в качестве сказуемого при союзах цели (*чтоб музыкантом* ***быть***...), условия (*коль* ***любить****, так не на шутку*), сравнения (*чем на мост нам* ***итти***...) и некоторые др., причем инфинитив этот не самостоятелен, как это бывает в независимых инфинитивных предложениях, а органически связан с союзом; встречаем также и форму прошедшего времени без соответствующего значения и в органической связи с союзом (*хочет,* ***чтобы я пошел****; не то чтоб новизны* ***вводили***...), по справедливости заслуживающую названия русского subjonctif'a.

2. Возможность вставки подчиненного предложения в разные пункты подчиняющего: *Когда я приехал, все были дома. Все были, когда я приехал, дома. Все, когда я приехал, были дома,* и т. д. Нетрудно видеть, что этот признак связан с той самой припаянностью подчинительного союза к своему предложению, которую выше я старался доказать. При сочинении одно из сочиненных предложений никак нельзя вставить в другое (например, вместо *Ему отвели комнату, и он поселился в крепости,* сказать: ***Ему и он поселился в крепости отвели комнату***, или ***Ему отвели и он поселился в крепости комнату***), потому, что союз не оформляет здесь такой величины, которая, как цельная глыба, могла бы пере-

катываться с места на место: он одинаково чужд и одинаково общ обеим соединяемым величинам.

В настоящей статье я не мог по условиям места коснуться методической стороны вопроса, т. е. того, насколько сущность подчинения и сочинения в том понимании их, какое здесь дано, доступна школе или каким путем она может сделаться доступной ей. Мне хотелось только сообщить товарищам педагогам, что результаты моей исследовательской работы оправдывают в общем и в целом то, что делалось до сих пор в школе при различении сочинения и подчинения, и что скептическое направление трудов некоторых ученых в этой области прежде всего само заслуживает скепсиса.

РОЛЬ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТИЛЮ

В 1903 г., на съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, академик Ф. Ф. Фортунатов говорил: „Нельзя ждать, понятно, от учеников низших классов школы чисто теоретического интереса к изучению грамматических явлений родного языка, и потому необходимо вести преподавание русской грамматики в этих классах так, чтобы учащиеся находили практическое применение получаемых ими сведений“ [1]. Это, исполненное благородного самоотречения, заявление знаменитого лингвиста не нашло себе в свое время должной оценки, и русская педагогическая мысль пережила после того период если не увлечения самодовлеющей ролью грамматики в низших классах, то во всяком случае признания за ней такой роли. Наиболее ярким актом такого признания явилась программа 1920 — 21 г. Однако вскоре же началось обратное течение, вновь отводящее грамматике лишь служебное положение в начальных группах трудшколы, и в настоящее время в предисловии к учебнику одного из составителей программ 1920—1921 г., и притом как раз её грамматической части, мы читаем: „Наблюдения над языком поставлены (имеется в виду данный учебник. — *А. П.*) не только в связь с обучением правописанию, но и в зависимость от нужд этого обучения. ... мы считаем, что наблюдения над языком... способствуют разумному усвоению приемов письма, помогают осознанию и укреплению навыков письма... признавая главнейшей целью занятий родным языком на первых годах обучения усвоение навыков чтения и письма и развитие речи, мы не считаем целесообразным придавать наблюдению над языком господствующее значение...“ [2]. Такого рода заявления имеют двоякую ценность: они не только отрицают самодовлеющее значение наблюдений над языком, но и у т в е р ж д а ю т реальность и существенность их служебного значения в деле усвоения литературно-языковых навыков. И поскольку дело идет именно о правописании и в частности о правописании грамматических элементов слов — флексий, суффиксов, префиксов, необходимость услуг грамматики можно считать в настоящее время, несмотря на наличность „особых мнений“, в общем и целом вновь признанной в литературе. Более спорной остается пока необходимость их в деле развития речи и в обучении стилю. В частности вопрос об отношении изучения грамматики к усвоению стилевых навы-

[1] Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, Спб. 1904, стр. 380.

[2] Д. Н. Ушаков, А. М. Смирнова и Н. Н. Щепетова, Учебная книга по русскому языку, ч I., М. — Л., 1925.

ков наименее разработан в нашей методической литературе, и это побуждает пишущего эти строки посвятить ему ряд следующих соображений.

Прежде всего нужно конечно наиболее точным образом условиться о том реальном содержании, которое мы будем вкладывать в понятие стилевой стороны речи. Мы будем разуметь под ним пользование средствами языка для особых целей, добавочных по отношению к основной цели всякого говорения — сообщению мысли. Такими добавочными целями могут быть: воздействие на воображение слушателя и возбуждение в нем эстетических переживаний (художественная речь), воздействие на волю его (ораторская речь, рекламная речь), облегчение ему понимания сказанного (лекторская речь, популяризация) и т. д. Все эти добавочные цели предполагают сознательное или бессознательное приспособление к ним обычных средств языка, и та специфическая оболочка, которою покрывается всякий раз язык в результате такого приспособления, и называется речевым стилем.

При таком исходном пункте нам прежде всего надлежит решить, могут ли быть использованы для таких добавочных целей именно грамматические средства языка, а если могут, то в какой мере может происходить это использование, какую именно услугу могут они оказывать конечному стилистическому эффекту, и так ли велика эта услуга, чтобы побудить нас специально изучать эти средства в школе. Известно, что сильнейшим орудием того или иного воздействия на слушателя является специальный подбор слов, т. е. неграмматическая, словарная сторона речи. Эта сторона выпадает конечно из рамок статьи. Но уже из простого житейского опыта мы знаем, что дело не в одних словах, а и в том, как они сказаны. Огромное стилистическое значение интонации (отражающейся в той или иной мере конечно и в письменной речи) и неразрывно связанного с ней словопорядка (при всяком изменении словопорядка меняется интонация — явление, указывающее на глубокую взаимозависимость этих двух сторон речи) столь убедительно иллюстрируется всяким театральным представлением и всякой ораторской речью, что не требует дальнейших доказательств. А между тем порядок слов — чисто-грамматическое средство, а интонация — по крайней мере наполовину грамматическое. Таким образом еще и до специального рассмотрения мы можем догадываться о большом стилистическом значении грамматических средств языка. Специальный обзор некоторых грамматических явлений (по условиям места здесь будут вырваны из общей массы лишь немногие, наиболее характерные явления) окончательно убедит нас в этом.

Остановимся прежде всего на некоторых чертах стилистики глагола, именно на употреблении времен и наклонений. Известно, что художественная речь широко пользуется так называемой заменой одних времен другими и одних наклонений другими. Обычай пользоваться, напр. настоящим временем вместо прошедшего для особого воздействия на воображение читателя (*Из шатра, толпой любимцев окруженный, выходит Петр*, так назыв. praesens historicum) так

распространен в нашей художественной литературе, так тесно сросся с повествовательным жанром ее, что в любом школьном повествовании, начиная с самых младших групп, мы на каждом шагу встречаем этот прием (при этом по большей части *неумело* использованный, так как переход от прошедшего к такому настоящему и возврат от него к прошедшему, требующие большого исскуства, у школьников обычно оскорбляют эстетическое чувство читателя). Прием этот применяется школьником обычно путем бессознательного подражания литературным образцам и не стоит ни в какой связи с изучением грамматики (в своем личном учительском опыте я сталкивался с ним и у таких групп учеников, которые совсем не были знакомы с грамматикой). Теперь представим себе, что учитель хочет научить детей пользоваться этим приемом более или менее ловко, без неуклюжих скачков от одного времени к другому. Может ли он в своих объяснениях обойтись без понятий настоящего и прошедшего времени глагола? Можно ли это объяснить тому, кто не знает вообще о существовании глагола и временных форм его? Думаю, что нет: у объясняющего не будет отправного пункта для объяснения, между ним и получающим объяснение не установится общего языка, который в данном случае может быть только специфически-грамматическим, и, следовательно, не установится и взаимного понимания. Мне могут возразить, что сам-то этот прием не так уж существен для произведения художественного эффекта, что можно обходиться при повествовании и без него. Я не буду здесь спорить об этом, не буду входить в оценку данного стилистического средства, самого по себе потому что, худо ли, хорошо ли оно, важно то, что оно, само по себе, является, как я уже указал выше, общепринятым, оно носится в воздухе, мы не можем оградить от него повествовательную речь учащегося. А если так и если при этом, несмотря на его распространенность и элементарность, применение его представляет специфические трудности для учащегося, то ясно, что обучение стилю поставлено здесь в прямую зависимость от обучения грамматике: грамматические сведения являются здесь тем порогом, который необходимо перешагнуть для получения сведений стилистических. И необходимость эта здесь, пожалуй, еще больше, чем при обучении правописанию и при элементарном (не преследующем стилистических целей) развитии речи. Там как-никак практика выработала ряд приемов дограмматических и внеграмматических, которые, если и не осуществляют всей задачи учителя, то во всяком случае, по крайней мере на первых порах, с успехом конкурируют с чисто-грамматическими занятиями. Здесь, я не думаю, чтобы можно было указать какое-либо соответствующее средство, кроме простого чтения образцовых текстов) о значении этого средства см. в конце статьи). Хронология грамматического и стилистического обучения здесь так ясно предопределена самым существом дела (грамматический стиль может вырастать лишь на почве общепринятого грамматического кодекса), что, пожалуй, вопрос о полном изгнании грамматики из I ступени и переносе ее целиком во II ступень или даже в вуз (мечта, на которой часто сходятся и друзья и враги грамматики) наиболее

безапелляционно решается в отрицательную сторону именно в этом пункте. Если стилистические навыки должны развиваться с самого начала обучения и если для развития их простой процесс письма и чтения должен быть признан недостаточным (об этом опять-таки см. ниже), то иного пути, кроме осознания словарных и грамматических средств языка, здесь нет, и элементарное изучение словаря и грамматики локализуется неизбежно в самой начальной стадии обучения.

В только что рассмотренном примере усвоение стилистического навыка лишь предуготовляется грамматическими сведениями, но не предопределяется ими: можно прекрасно знать про praesens historicum и не уметь им пользоваться. Пользование зависит здесь от очень сложных условий предыдущей и последующей речи, не входящих в определение самого явления. В области замены наклонений можно указать случаи более тесного срастания стилистического изучения с грамматическим. Так, представим себе, что ученик употребляет повелительное наклонение вместо сослагательного в условном смысле (**приди** *он ко мне, я бы ему помог*) в совершенно неподходящей стилистической обстановке, положим, в рассуждении, при формулировке какого-либо научного положения и т. д. (предполагается уже более старший возраст учащегося). Получается неуклюжесть вроде следующей: *оставайся необходимое для производства товара рабочее время постоянным, величина стоимости его была бы тоже постоянной.* Как объяснит учитель неуместность этой замены наклонений в научной речи? Прежде всего конечно здесь, как и в предыдущем примере, в качестве отправного пункта необходимо знакомство ученика с самой категорией наклонения и с ее видами (повелительным, сослагательным, изъявительным). Но здесь, далее, необходимо связать грамматическую сторону с стилистической и указать на то, что замена сослагательного наклонения повелительным связана с эмоциональной стороной речи, что повеление по самой природе своей эмоционально, что научная речь, напротив, чуждается и должна чуждаться эмоций потому-то и потому-то и т. д., и т. д. Необходимо, далее, указать на частость этой замены в народной речи, на разговорный характер ее, на необходимость краткости придаточного предложения в этих случаях и близости подлежащего к сказуемому ввиду отсутствия форм согласования в сказуемом,— словом необходимо всестороннее изучение общеязыковой сущности явления для понимания ее стилистической сущности. В случае употребления повелительного наклонения вместо изъявительного в рассказе для выражения оттенка внезапности *(а он возьми да и соскочи с козел)* эта связь стилистики с грамматикой сказывается еще резче. Таким образом, здесь использование грамматических средств языка для целей стиля еще более зависит от знакомства с самими этими средствами.

Возьмем еще, оставаясь в пределах глагола, употребление обобщенного 2-го лица *(тише едешь, дальше будешь).* Как стилистический прием, форма эта способна оказывать неоцененные услуги пишущему. Человек хочет рассказать что-нибудь о себе, о своей жизни,

что-нибудь интимное, глубоко его затронувшее, но в то же время могущее случаться со многими. В разговоре с глазу на глаз он употреблял бы первое лицо, но говорить с толпой, с читателем о себе неловко. И вот он в форме обобщения преподносит читателю глубоко интимные факты и при помощи 2-го лица как бы втягивает читателя в свои переживания, так что читателю кажется, что и он совместно переживал то же (ср. у Л. Толстого в „Детстве“: *После молитвы завернешься бывало в одеяльце... вспомнишь о Карле Иваныче...* и т. д.; значительная часть „Детства“ разработана в этой форме). Тут же кстати является неизбежно и praesens historicum, поскольку речь идет о прошлом, а прошедшее время наше не может быть поставлено во 2-м лице (в приведенном примере формы *завернешься* и *вспомнишь* не будущее время, как это говорится в школьной грамматике, а настоящее совершенного вида). Таким образом и лицо и время двойными усилиями вырабатывают здесь сопереживание читателя с автором. Но разумеется, чтобы научить пользоваться этим приемом сознательно, необходимо не только обучить лицам и спряжению, но и разъяснить то, что изложено выше. А это и есть уж стилистическая грамматика.

Перенесемся теперь из сферы глагола в сферу существительного и из области художественной речи в область речи деловой. Положим, что ученику задано написать примерное прошение о выдаче пособия, об экстренном отпуске и т. п. (работа над такой речью справедливо всё более и более входит в практику нашей школы). Целевое задание такого рода стиля можно определить так: максимальное воздействие на волю читателя (как в ораторской речи), но при минимальной затрате им времени, так как данная бумага — одна из сотни других, ей подобных. И второе условие не менее важно, чем первое, так как многословность, растянутость или даже запутанность изложения могут расположить читателя не в пользу просителя, могут ослабить его внимание к нуждам просителя и т. д. И вот представим себе, что ученик вымучивает из себя нечто вроде следующего: *оставление меня без отпуска вызовет продолжение моего заболевания и прекращение моей трудоспособности вследствие переутомления с невольным оставлением службы и лишением средств к существованию...* и т. д. Подобный „стиль“ может вызвать у читателя раздражение, может вызвать глумление (смотря по характеру), но во всяком случае он должен ослабить впечатление от деловых доводов прошения. И причина одна — злоупотребление формой отглагольного существительного на ***-ение, -ание***. Но, чтобы объяснить это ученику, необходимо ознакомить его с категорией существительного, с разными способами образования этой категории, с разными видами глагольных существительных (*скок, скачок, скакание, бой, битьё, битва, биение, лов, ловля, ловитва, ловленье, ход, ходьба, хождение* и т. д.), с отличиями их от глагола, с одной стороны, и от неглагольных существительных — с другой, и т. д. И во всяком случае даже простейший совет, абсолютно неизбежный для учителя в таком положении: „сократи число существительных на ***-ение, -ание*** и замени некоторые из них глаголами“, должен предполагать у ученика теорети-

ческое знакомство с частями речи и уменье различать их на практике.

Последний пример выводит нас уже из пределов отдельного предложения в область сочетания предложений. Здесь, как известно, у значительной части учащихся, именно у учащихся взрослых, господствует в настоящее время так наз. „плетение словес", т. е. хаотическое нанизывание предложений друг на друга и сцепление их в один сложный клубок, который менее всего имеет право называться „синтаксическим целым". Объясняется это прежде всего сложностью данных построений в литературном языке и неспособностью ученика на данной ступени речевого развития справиться с ними. Первый совет, который учитель должен тут дать, это: „пиши отрывисто, дроби речь на краткие предложения-фразы, не нагромождай придаточных предложений на главные и главных друг на друга". Но такой совет опять-таки предполагает у ученика полное уменье делить речь на предложения, что является в сущности венцом грамматической муштры (хотя в то же время и началом ее). Я не говорю здесь о прямом нарушении грамматических норм, напр., об оставлении ряда придаточных предложений без главного (что тоже не редкость). Этого рода ошибки нельзя назвать стилистическими, и устранение их относится к простому развитию речи. Но и грамматически правильно построенное сложное целое может быть невразумительным, утомительным, скучным, если автор сцепляет между собой такие предложения, которые органически не требуют этого сцепления. И тут-то и выступает для пишущего и говорящего необходимость в процессе письма и речи ясно ощущать границы между предложениями. Конечно это только первое элементарное требование, и если бы ученик остановился на этой стадии, он всегда писал и говорил бы только односоставными фразами. Очевидно, немедленно вслед за таким самоограничением должно итти и уменье в необходимых случаях сцеплять предложения, а для этого надо уметь отличать эти необходимые случаи от не необходимых, т. е. уметь разбираться во взаимоотношениях между предложениями и в грамматических средствах выражения этих взаимоотношений. Кроме того, нельзя забывать, что предельно-отрывистая речь тоже утомительна для слушателя в силу однообразного повторения кратких величин в ней, и что поэтому в некоторых случаях нужно и без прямой необходимости, только для повышения разнообразия, сцеплять предложения, поскольку конечно их взаимоотношения позволяют это. Всё это — очень сложная работа, которая без элементарного грамматического фундамента конечно немыслима.

Не менее актуальное значение имеет в области сложного целого и так называемое „сокращение" придаточных предложений вместе с обратным приемом развертывания отдельных членов в придаточные предложения. Положим, ученик формулирует теорему так: *если какое-либо равенство, которое содержит переменные величины, которые стремятся к пределам, остается верным при всех изменениях переменных...* С точки зрения общеязыковой нормы эта формулировка безупречна, а с точки зрения стилистической совершенно неприемлема.

Как должен реагировать учитель на эту ошибку? Он может конечно посмеяться над учеником, сказать, что это тяжеловесно, что тут слишком много *который* (как это обычно и делается), но ученику это не поможет исправить ошибку. Единственный способ научить его этому — это сказать: „сократи одно из придаточных (или оба) посредством причастия". Но это уже предполагает грамматические знания и ловкость. Точно так же, если ученик говорит: *я поеду в уезд для подготовки почвы для проведения посевной кампании*, учителю необходимо сказать: „разверни первое *для* в отдельное предложение с союзом *чтобы*".

Наконец, вернемся к тем первым двум грамматическим средствам, о которых мы говорили в самом начале: интонации и словопорядку. Первое из них, едва ли не самое важное для стиля, так мало изучено пока еще с грамматической стороны, что учитель не много сможет тут сделать. Но второе позволяет уже и теперь извлекать определенную стилистическую пользу из грамматических знаний. Применение обратного порядка слов для помещения того или иного слова в центр внимания слушателя, вынесение для той же цели отдельных слов в начало или в конец речи — всё это мощные стилистические средства. И средства эти к каждому отдельному грамматическому типу сочетаний применяются по-разному. Так для группы „прилагательное + существительное" данный порядок является в нашем языке прямым, а порядок „существительное + прилагательное" — обратным. Для группы же „глагол + косвенный падеж существительного" именно этот порядок, т. е. постановка существительного после глагола, является прямым, а перед глаголом — обратным [1]. Само собой разумеется, что усвоение всей системы русского словопорядка и стилистическое ее использование возможно лишь на почве общеграмматической ориентации.

Я знаю, что огромная группа читателей-педагогов, быть может, даже большинство их, предъявит мне следующее возражение: в своих рассуждениях вы все время предполагаете сознательное стилистическое использование средств языка, тогда как в самое определение стиля вы этой сознательности не вносили и в дальнейшем сами нередко допускали бессознательные стилистические достижения. Фактически же стиль постигается и осуществляется почти всегда интуитивно. Мы не знаем, напр., до сих пор точно, в чем разница между стилем Л. Толстого, Достоевского, Тургенева, но мы отличим каждого из этих писателей от другого по любому небольшому отрывку, не зная заранее, кому из них он принадлежит. Можно даже интуитивно подделаться к любому стилю, и так и поступают обычно фальсификаторы литературных находок, подобно тому как и разные эстрадные подражатели (физиономисты, звукоподражатели) отнюдь не апалитически приобретают свое искусство. Многие великие мастера стиля были очень слабы в грамматике и совсем не знали и не хотели знать стилистики. Стилистическое подражание одного писателя другому

[1] См. следующую статью: „Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы".

происходит тоже обычно бессознательно (часто вопреки желанию автора быть оригинальным). А если всё это так, то не проще ли окружить ученика хорошими образцами речи, возбудить в нем любовь и интерес к чтению и предоставить всё остальное великой силе естественного языкового подражания? [1].

Прежде всего необходимо констатировать, что подобная точка зрения по отношению к самому обучению стилю носит явно ликвидационный характер. Если всё дело только в подражании, то учить стилю и ненужно и невозможно. Ведь нельзя же в самом деле назвать обучением стилю простой совет „побольше читать“ или простое присутствие на уроках, посвященных писанию сочинений! Точно так же нельзя назвать им и работу над произведением, проделываемую с другими целями (историко-литературными, социологическими), хотя бы эта работа косвенно, возбуждая интерес к произведению, и помогала развитию стиля. Всё это не есть развитие стилистических навыков самих по себе. Между тем стилистическая работа, худо ли, хорошо ли, в европейской школе фактически ведется, и сторонники „бессознательности“ должны бы прежде всего доказать необходимость ликвидации этой работы за ее полной бесполезностью. Однако они не только не делали никогда таких попыток, но и вообще всегда скрывали свою ликвидационную сущность, выставляя принцип заинтересованности ученика (сам по себе конечно основной в нашем деле), как своего рода метод обучения, что явно абсурдно. Далее, сторонники такого рода воззрений были бы только в том случае правы, если бы им удалось доказать, что степень стилистического уменья (то же относится mutatis mutandis и к правописанию и к развитию речи) всегда и везде прямо пропорциональна степени заинтересованности говорящего и пишущего и количеству предыдущей практики. Между тем жизнь на каждом шагу опровергает такую пропорцию: мы знаем огромное число лиц, всю свою жизнь на каждом собрании упорно говорящих и глубоко заинтересованных проводимыми ими идеями, но тем не менее говорить не умеющих; мы знаем большое число графоманов, всю жизнь пишущих и пишущих с увлечением, но писать не умеющих. Очевидно, практика, как ни необходима она в деле приобретения каких бы то ни было навыков, сама по себе не всегда обусловливает прогресс. Наконец, ссылка на великих писателей, плохо знавших или совсем не знавших грамматику и стилистику, явно не учитывает особой литературной одаренности этих лиц. На самом деле, правильную позицию в этом давнем методическом споре мы займем только в том случае, если будем исходить из положения, что стиль — искусство (так же, как и правописание и говорение на литературном наречии). А во всяком искусстве есть и теория (правда, в иных искусствах еще слабо или совсем не разработанная) и практика. И относительно всякого искусства можно категорически отстаивать следующие основ-

[1] См. разработку этой точки зрения в отношении развития речи в статьях Арнаутова и Стратена в журнале „Путь просвещения“, № 4, 1925 г., явившихся ответом на мою статью в № 3, 1925 г., того же журнала.

ные положения: 1) чем менее одарено данное лицо в области данного искусства, тем более нуждается оно для производства равного с одаренным лицом художественного эффекта в помощи теории, 2) как бы ни было одарено данное лицо, знание теории ему никогда и ни в каком случае не повредит, а, напротив, еще более повысит качественно его художественную продукцию, 3) как бы ни было одарено или бездарно данное лицо, знание теории во всяком случае всегда и везде повысит количественно его продукцию, так как всегда и везде сбережет определенное количество времени как в овладении теми или иными художественными средствами, так и в последующем применении их. Вот те основания, которые заставляют меня последовательно предпочитать в деле обучения письму, речи и стилю сознательные пути бессознательным, хотя я конечно понимаю, что в основе дела лежат вторые, а первые вырастают лишь на их почве (не касаюсь здесь вторичной бессознательности так наз. „привычных движений“). Но таков уж общий ход культуры: сознательное вырастает на бессознательном, подчиняя его себе, но отнюдь не игнорируя его исконности и его мощности. И всегда раздаются романтические голоса (иногда из либерального и даже революционного лагеря), тянущие назад, к бессознательному, к „нутру“ к „природе“. Но не в их сторону движется колесо истории.

ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И ОЦЕНКИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

Работу свою я разбиваю на отделы соответственно различным сторонам самого языкового материала, подвергающегося анализу. Отделами этими будут: 1) звуки, 2) ритм, 3) мелодия, 4) грамматика (с подразделением на морфологию и синтаксис), 5) лексика.

Но прежде чем перейти к рассмотрению вопроса по отделам, я должен сказать несколько слов об одном приеме, который одинаково будет проходить почти через все отделы, и который я считаю необходимейшим орудием всякого стилистического анализа. Дело идет о стилистическом эксперименте, и притом в буквальном смысле слова, в смысле искусственного придумывания стилистических вариантов к тексту, а отнюдь не в том смысле, который так неудачно придавал этому слову Андрей Белый в своем „символизме“ и который вслед за ним придают ему сейчас многие (так наз. „экспериментальное“ изучение стиха, не заключающее в себе ни малейшей доли эксперимента, а лишь тщательное и пристальное наблюдение). Так как всякий художественный текст представляет собою систему определенным образом соотносящихся между собою фактов, то всякое смещение этих соотношений, всякое изменение какого-либо отдельного факта ощущается обычно чрезвычайно резко, и помогает оценить и определить роль элемента, подвергшегося изменению. Наиболее осязательно значение эксперимента можно иллюстрировать на метрической стороне стихотворного текста. Тому, кто захотел бы открыть метр, констатировать непреложно отличие стиха от прозы, достаточно было бы произнести экспериментально первый стих „Евгения Онегина“, положим, так: *Мой отец самых честных правил* — и всякому, „имеющему уши“, не заглушенные скороспелыми теориями, стало бы ясно, что он попал в какую-то другую стихию, что какая-то система соотношений сломана. То же, в сущности, и во всех других сторонах текста. Всякий художественный текст, поскольку он истинно художественен, не выносит замены одного слова другим, одной грамматической формы — другой, одного порядка слов — другим и т. д. Попробуйте напр., вступительную фразу „Песни торжествующей любви“: *Вот, что я вычитал в одной старинной итальянской рукописи:...* заменить таким вариантом: *Вот что я прочитал в одной старинной итальянской рукописи, вот что я нашел в одной старинной итальянской рукописи* (*выискал, обнаружил, открыл*, и т. д. или: *В одной старинной итальянской рукописи я вычитал следующее. В одной старинной итальянской рукописи я прочитал следующее*, и т. д., — и вы сейчас же ощутите непосредственно, что все эти варианты хуже текста. И если вы постараетесь вскрыть

причину этого ухудшения, то вы придете к известным положительным выводам относительно самого текста, в частности относительно той системы соотношений языковых фактов, которую он представляет. Так, анализируя разницу между *вычитал* и *прочитал*, вы найдете, что *вычитал* больше подходит к образу старинной рукописи, чем безразличное в этом отношении слово *прочитал*. Если будете сравнивать *вычитал* и *нашел*, то найдете что второе из этих слов меньше подходит к тому оттенку историко-литературной подлинности, документальности, оформленности, который автор хочет придать здесь всему последующему изложению (известный литературный прием, анализировать который здесь не место). *Найти* — слово материальное, внеформенное по отношению к объекту (остальные приведенные синонимы еще материальнее, *выискал* кроме того обозначает намеренные поиски, что уже совершенно не ладило бы с остальным текстом). Далее вы заметите, что ни одна из этих замен слова *вычитал* не дает той аллитерации ударных слов вступления (*вот* и *вычитал*), которая тоже может быть органичной, участвующей в звуковой системе произведения. Сравнивая слово *следующие* со словами *вот что*, находим, что вариант этот требует смещения соответствующего понятия с первого места на последнее (на первом месте можно было бы оставить лишь что-нибудь вроде: *нижеследующие строки*, *нижеследующий рассказ* и т. д., что явно переводило бы стиль из поэзии в прозу). А подобное смещение усиливало бы предупредительный характер интонации настолько, что плохо ладило бы с выделением всей последующей речевой массы в отдельную повесть. Таким образом, выбор слов *вот что* определяется в первую голову возможностью поставить их в начале и связанной с этим возможностью перевести постепенно предупредительную интонацию первых слов в спокойно-повествовательную интонацию заключительных слов фразы, необходимую по соотношению со всем остальным текстом. И так далее. Мы видим, что подстановка неудачных вариантов и, что самое главное, исследование причин их неудачности приводит нас к пониманию причин удачности текста. Вот это-то я и называю экспериментальным приемом анализа, и этот прием я считаю правой рукой аналитика. В дальнейшем, при демонстрации конкретного применения предлагаемых здесь принципов я этим приемом все время буду пользоваться.

I. Звуки.

Звуковая сторона текста, подобно ритмико-мелодической стороне и в отличие от других сторон его, может иметь два значения: 1) по соотношению с содержанием текста, 2) безотносительно к содержанию. Известно, что звуковая физиономия иностранного языка, совершенно не понятного для нас, вызывает у нас часто эстетическую оценку (часто даже в преувеличенной форме восторга или резкого осуждения). Как ни субъективна бывает всегда эта оценка, она показывает, что самое звучание человеческой речи, вне всякой связи с содержанием ее, может вызвать у нас какие-то эмоции, подобные, напр., более сильным эмоциям любителей певчих птиц. Поскольку эти эмоции не свя-

заны с практическим интересом, их приходится считать эстетическими. А так как, с другой стороны, статистические подсчеты показывают что язык художественной прозы (как и художественной речи вообще) может отличаться от разговорного языка как степенью участия отдельных звуковых типов в общей звуковой массе, так и порядком следования звуков (см. ниже), то приходится признать, что какую-то роль в общем эстетическом впечатлении эта сторона дела играет, хотя быть может эта роль в последнее время и преувеличивается. С другой стороны, именно в этой стороне звучания, не связанной с содержанием, гораздо легче отыскать объективные критерии для оценки, почему я с нее и начинаю.

1. Звуки безотносительно к содержанию.

а) Благозвучие. Суждения о благозвучии отдельных языков и текстов обыкновенно отличаются крайней субъективностью. Лингвистика, как наука, чуждающаяся вообще всякой оценки языковых данностей, совсем не интересуется этим вопросом, предоставляя заниматься им дилетантам. Однако мне кажется, что та же лингвистика дает стилисту возможность подойти здесь с объективной, общеобязательной меркой к оценке текста. В самом деле, мы знаем, что речь человеческая заключает в своем составе и музыкальные тоны[1] и шумы[2], причем количественное соотношение той и другой категории может в отдельных языках и в отдельных текстах одного и того же языка в известных пределах (правда, довольно узких) колебаться. Очевидно, от величины этого количественного соотношения и будет зависеть степень „звучности“ и „шумности“ текста, т. е.—благозвучие. На это можно возразить, что ведь и музыкальные тоны речи не однородны по степени музыкальности, так как среди них есть и наиболее музыкальные (гласные, хотя и в них есть уже минимальная примесь шума) и, так сказать, среднемузыкальные (сонорные согласные) и, наконец, минимально музыкальные (звонкие шумные). Стало быть, относительное преобладание музыкальных тонов над шумами еще не гарантирует благозвучия текста, так как внутри самих музыкальных тонов соотношение различных по степени музыкальности категорий может сложиться так неблагоприятно, что эта неблагоприятность покроет благоприятное соотношение основных величин. Но это возражение не опровергает самого принципа, а показывает только, что здесь должны быть учтены различные цифры и различные соотношения. Чем больше их будет учтено, тем ближе будет оценка к истине. Вот, для примера, учет этих соотношений в „стихотворении в прозе“ Тургенева „Милостыня“, проведенный на фоне учета десяти тысяч звуков разговорной речи [3]

[1] Так наз. „звонкие“ звуки, заключающие в себе гласные, сонорные согласные (*р, л, н, м*) и звонкие шумные согласные (для русского языка: *г, у, з, ж, д, в, б, дз, дж*).

[2] Так наз. „глухие“ звуки, т. е. глухие шумные согласные (для русского языка: *к, х, с, ш, ф, п, т, ц, ч*).

[3] См. мой „Сборник статей“, Л.—М., Гиз, 1925. Тургеневская поэма заключает в себе 1556 звуков, но для удобства вычисления % я выкинул из счета последние 56 звуков.

		Разговорная речь	Тургеневский текст
1	Музыкальные тоны : шумы	74,50 : 25,50	78,88 : 21,12
2	Сонорные (гласные + *р, л, н, м*) : шумные . . .	62,81 : 37,19	65,59 : 34,41
3	Гласные (включая *й*) : согласные	46,47 : 53,53	46,18 : 53,82
4	Ударные гласные : безударные гласные	15,65 : 30,82	14,13 : 42,05
5	Сонорные согласные : шумные согласные	16,34 : 37,19	19,41 : 34,41
6	Звонкие шумные : глухие шумные	11,69 : 25,50	13,29 : 21,12
7	Сонорные согласные : звонкие шумные	16,34 : 11,69	19,41 : 13,29

Мы видим, что основное соотношение складывается для текста благоприятно: преобладание тонов над шумами больше чем на 4 % превышает нормальное, разговорное преобладание. Чтобы оценить значение этой цифры, надо принять во внимание, что отношение тонов к шумам вообще довольно однообразно в языках, и что решительное преобладание тонов над шумами необходимо для всякого языка, поскольку он должен быть слышен на расстоянии и при сопутствующих звуках окружающей природы (глухие согласные могут быть слышны только при тех условиях, при которых слышен шопот, т. е. либо когда говорящие стоят лицом к лицу, либо, напр., при искусственной тишине театра). Мой подсчет первой тысячи звуков „Евгения Онегина“ и „Фауста“ показал для немецкого текста 24 % шумов, а для русского 20 % (в круглых цифрах). Таким образом, предполагая равную благозвучность этих текстов по отношению к самим немецкому и русскому языкам, получаем различие между немецким и русским языком всего на 4 %. А между тем бо́льшая „шумность“ немецкой речи по сравнению с русской воспринимается обычно непосредственно, без всяких подсчетов (особенно при пении: всякий русский при посещении немецкой оперы невольно замечает вторгающиеся в музыку звуки *с, ш, ч*), и это различие на фоне других звуковых различий между языками принадлежит к числу значительных. Таким образом, мы видим, что по основному соотношению тонов и шумов данный тургеневский текст настолько же благозвучнее русской разговорной речи, насколько русская речь вообще благозвучнее немецкой. Рассматривая другие соотношения, видим, что 2-е, 5-е, 6-е и 7-е соотношения поддерживают эту оценку (везде соотношение для текста более благоприятно, чем для разговорной речи), а соотношение 3-е и 4-е противоречат ей: в тексте гласных относительно меньше, чем в разговорной речи, а согласных больше, кроме того, ударных гласных меньше, а безударных больше. Однако, нетрудно видеть, что эти минусы ничтожны по сравнению с плюсами: нехватка гласных по сравнению с разговорной речью исчисляется десятыми долями, а преобладание сонорных согласных над шумными, звонких шумных над глухими, сонорных согласных над звонкими шумными исчисляется везде единицами. Наиболее неблагоприятно складывается

соотношение ударных и безударных гласных (разница в 1,52%), но оно как раз наименее важно в вопросе о благозвучии. Можно конечно этот анализ и еще более углубить, напр., исследовать отдельные гласные, так как примесь шума в них тоже не одинакова (по крайней мере ударные, подсчет отдельных безударных гласных при современном состоянии русской фонетики был бы неизбежно субъективен). Но в мою задачу входит только показать принцип и метод, а не проводить его здесь до максимальной точности. Замечу еще, что семинарские подсчеты студентов, доставляемые мне в большом числе (я пересмотрел около 50 работ этого типа) и производившиеся по тому же принципу, дают довольно однообразно наибольшую величину благозвучия для стихотворных текстов, несколько меньшую для художественно-прозаических, еще меньшую для разговорных записей и еще меньшую для научного и газетного языка. Таким образом, если принять, что язык художественной прозы вообще благозвучнее разговорной речи, то сравнение текста с разговорной речью должно быть дополнено сравнением данного текста с другими аналогичными текстами, иначе почти всякий текст неминуемо будет признаваться благозвучным. Кроме того, для очень маленьких текстов (напр., для отдельных „стихотворений в прозе" Тургенева, „сказочек" Ф. Сологуба и др.) необходимо быть готовым к тому, что эта стадия анализа может дать и отрицательный эстетический результат: снижение величины благозвучия по сравнению с разговорным языком. Дело в том, что „выбор" звуков (речь идет конечно в большинстве случаев о подсознательном выборе) обусловлен не одним стремлением к благозвучию, а и целым рядом других факторов, гораздо более мощных (см. ниже). Следовательно, в известных пределах победа остальных факторов над этим одним может войти в композиционный план произведения. Благозвучие, как оно здесь понимается (а расширять смысл этого термина до обычных расплывчатых рамок — значит лишать его, по-моему, всякой объективной значимости), есть лишь одна, быть может наименее заметная и для пишущего и для читающего, сторона звучания.

б) Благопроизносимость. Если бы приятность речи, независимую от ее значения, расценивать исключительно с точки зрения того, что выше названо благозвучием, то речь, состоящая из одних гласных, оказалась бы самой приятной. Однако мы знаем, что излишнее скопление гласных действует на нас неприятно, и объективным выразителем этого наблюдения является традиционное уклонение стихотворной речи от так называемого зияния, т. е. столкновения двух слоговых гласных (*она ушла*, *пришли они* и т. д.). Вряд ли многим может понравиться название, выбранное поэтом Крученых для лилии: *еуы*, но если даже и найдутся такие чудаки, то, вероятно, и им не понравятся те „слова", которые я сочиняю в „Нашем языке" для детворы, чтобы разграничить в ее сознании гласные и согласные: *ауэоы*, *ауэоыу* и т. д. Усилие, необходимое для произнесения таких сочетаний, несомненно связано с неприятными эмоциями (которые в отдельных случаях могут конечно подавляться приятностью комической). Это показывает, что кроме благозвучия приятность речи

создается еще и ее легкой произносимостью, или тем, что я называю „благопроизносимостью". Эта благопроизносимость в известных пределах обусловлена артикуляционной природой языка человеческого вообще, в других, более узких пределах, специальными артикуляционными привычками каждого отдельного языка. Так, вышеприведенные примеры „слов", состоящих из ряда гласных конечно оказались бы трудны для всех народов и племен земного шара. Так же затруднительно и излишнее скопление согласных: *пркх*, *пркхт*, *пркшкхт* и т. д. А, напр., сочетания согласных *лр*, *нл*, *кф*, *шф*, как не встречающиеся в русском языке внутри слов, менее привычны и потому более трудны специально для русского человека, чем сочетания *рл* (*орлы*, *горло* и т. д.), *лн* (*волна*, *полный* и т. д.), *фк* (*лавка*, *давка* и т. д.), *фш* (*давши*, *взявши* и т. д.), хотя в других языках это может быть и наоборот. Экспериментируя с такими словами, произнося: *олры*, *чблро*, *вонла*, *пбнлый*, *лакфа*, *дакфа*, *дашфы*, *взяшфы*, мы ясно ощущаем непривычность, неудобство для нас этих сочетаний. И опять видим, что звучность тут не при чем: неудобными оказываются и такие сонорные сочетания, как *лр*, *нл*. Нетрудно видеть, что авторский выбор может происходить здесь главным образом на границах между словами, так как о благопроизносимости внутри слов позаботился уже сам язык: ведь сочетания, употребительные внутри слов, тем самым делаются для нас благопроизносимыми. На границах же между словами комбинации звуков случайны, и вот здесь-то художественная речь и может отличаться от разговорной преимущественным употреблением привычных языку сочетаний. Я не располагаю материалом для сравнения в этом отношении художественного языка с разговорным, но примерный анализ того же „стихотворения в прозе" „Милостыня" делает в высшей степени вероятным это предположение.

Из 280 словесных границ этого произведения, не сопровождаемых обязательной или вероятной паузой, только в сорока пяти случаях согласный предыдущего слова сталкивается с согласным последующего. Из этих 45 случаев 31 отходят на долю столкновения двух согласных, что, как известно, и внутри слов вполне обычно, и только четырнадцать случаев дают столкновения трех и более согласных. Из 31 случая столкновения двух согласных в 20 случаях имеем сочетания, очень употребительные внутри слов, в 8 случаях малоупотребительные и только в трех случаях совсем, кажется, неупотребительные (*он поднял*, *старик подошел* и *сладок показался*). Но и эти случаи кажутся очень легкими и обычными, так что мы можем предположить, что в условиях сочетаний слов русского языка этим звукам приходится часто сталкиваться. Интересно отметить крайнюю редкость долгих согласных на границах между словами (случаи эти я приравнял к столкновению двух согласных и включил в число 31). Имеется всего 4 таких случая: *камень наклонился*, *ведь ты* (долгое *т*), *с суровым* и *старик купил*. Наименее благопроизносимым представляется продление взрывных артикуляций, требующее большого усилия и встречающееся в разговорном языке на границах между словами на каждом шагу (*от тебя*, *под тобой*,

к кому, *к кусту* и т. д. все сочетания предлогов *от*, *над*, *под*, *перед*, *к* с начальными *т*, *д*, *к* следующего слова). В „стихотворении" мы находим только д в а таких случая (*ведь ты* и *старик купил*). Столкновения трех и более согласных прямо выпишу: *шел старый*, *он присел*, *он вспоминал*, *он вздоровья*, *роздал другим*, *услышал что* (читай *што*), *взор пронзительный*, *со вздохом старик*, *показать свою*, *возможность показать*, *старик встрепенулся*, *этот прохожий*, *подал старику*, *подошел к нему* (в последнем случае две словесных границы, но одно столкновение). Из этих сочетаний только *показать свою* и *возможность показать* могли бы быть решительно опротестованы, да и то второй из этих случаев, кажется, допускает и с орфоэпической точки зрения то фонетическое упрощение, которое здесь нормально для разговорной речи (выпуск *т*: *возможнось показать*). Остальные либо встречаются и внутри слов (*лст* — *толстый*, *холст* и т. д., *мст* — *мстить*, *тпр* — *отправить*, *отпрягать* и т. д., *лкн* — *столкновение*), либо отвечают фонетическим тенденциям русского языка (*лдр*, ср. *здря*, *ндрав*, *страм*, *страженье* и т. д.), либо представляют собой так сказать, „счастливый случай", т. е. дают случайно даже более приятные речедвигательные ощущения, чем иные внутренние группы (*нпр*, *ндз*, *лит*, *рпр*; разумеется наблюдать все эти сочетания надо не изолированно, а на выписанных выше фактах, так как в изолированном виде всякая трехчленная согласная группа будет трудна). О случае с четырьмя согласными (*он вспоминал*) и с пятью (*старик встрепенулся*) будет речь ниже в отделе о произносительном символизме. Наконец, чтобы показать, что практическая речь может давать чрезвычайно неудобные столкновения согласных, приведу несколько выдуманных примеров: *дочь встретила* (*чфстр*), *гость спохватился* (если не выпускать *т*), *воск к самому краю* (разумеется не 2 *к*, а *к* д о л г о е, но и это трудно), *воск вскипел* (*скфск*), *торф в стране*, *дождь тщательно* (*щщтщ*) и т. п.

Само собой разумеется, что так же можно исследовать и случаи столкновения гласных в тексте („зияние").

Выше сказано, что внутри слов редко встречаются затрудняющие нас звукосочетания. Однако и тут можно различать обычные для русского языка и мало привычные группы (вот, напр., редкие сочетания: *согбенный*, *зигзаг*, *лёжкий*). А кроме того некоторые новообразования и некоторые синтаксические формы, особенно специфически-книжного типа, оказываются иногда неудобопроизносимыми. В одной моей статье в выражении: *многочисленные варианты подготовляемого рассказа* в рукописи сначала стояло ***обдумываемого*** *рассказа*. Однако произнеся это слово несколько раз подряд и попытавшись произнести его быстро, я пришел к убеждению, что оно не благопроизносимо, и заменил его словом *подготовляемого*. В данном случае особенно интересно, что забракованное слово не заключало в себе ни одного глухого звука, тогда как заменившее имеет 2 глухих (*п* и *т*). Пусть читатель попробует еще произнести быстро несколько раз подряд: *разведываемого*, *отведываемого*, *оборудываемого*, — и он убедится, что его язык заплетается. Отсюда один шаг к так называемым скороговоркам, которые, несмотря на все богатство звуковыми повторами

(или, вернее, именно вследствие этого богатства), представляют специальное истязание органов речи. К сожалению, случаи эти еще мало изучены с физиологической стороны, и из них не извлечены те уроки благопроизносимости, какие они могли бы преподать. Но во всяком случае ясно, что в художественном тексте все такие случаи, поскольку они не вводятся намеренно (см. ниже) и поскольку не входят в композиционный план, являются дефектами. Таким образом, не только границы между словами, но и, в некоторых случаях, отдельные слова и сочетания слов, независимо от границ, могут расцениваться с точки зрения благопроизносимости.

2. Звуки в соотношении с содержанием.

Здесь прежде всего надо решительным образом протестовать против смешения двух принципиально разнородных вещей: значимости звуков речи в тех случаях, когда они обозначают звучащие предметы и явления, и значимости во всех остальных случаях. Первое удобнее всего назвать общепринятым термином звукоподражания. Второе я называю звуковым символизмом. В спорах о значимости или незначимости звуков поэтической речи самих по себе (т. е. помимо значений целых слов и морфем) эти две вещи упорно смешиваются, и сторонники значимости обычно с торжествующим видом указывают на звукоподражание, а противники стараются вопреки очевидности, ради сохранения своей позиции, отвергнуть и его. С моей точки зрения, вопрос необходимо резко разделить.

а) Звукоподражание. Насколько тесен круг применения этого принципа в словаре человеческом, настолько же несомненным можно считать самый факт применения его в художественной речи. Трудно отрицать намеренность (по всей вероятности даже в буквальном смысле слова, т. е. осознанную) звукоподражаний в известном стихе Бальмонта:

Чуть слышно, бесшумно шуршат камыши.

Или у Полежаева:

Ветр свистит,
Гром гремит,
Море стонет,
Путь далек!
Тонет, тонет
Мой челнок.

Само собой разумеется, что средствами служат здесь не только так наз. „звукоподражательные“ слова (как *каркать*, *мякать* и т. д.), которых крайне мало в языке, а все слова, обозначающие прямо или косвенно (через посредство общего смысла фразы) звучащие предметы и явления. Другими словами, художественная речь пользуется здесь такими средствами, которыми сам язык не пользуется, такими чертами, которые для самого языка случайны. Возьмем хотя бы последний пример. В нем нет ни одного такого слова, в котором лингвист мог бы неопровержимо доказать звукоподражательное

происхождение. И, однако, звуковая живопись здесь несомненна, причем достигается она не только подбором слов, но и их расположением (*ветр свистит, гром гремит*). Слово *стонет* может быть лингвистическим анализом определенно лишено всякого звукоподражательного значения (санскр. stanati обозначало не стон, а различные другие звуки, греческое στενω показывает, что *о* в русском обязано индо-европейскому чередованию гласных, как в *несу — нота, ношу, лежу — ложе, ложу, везу — вёз, вожу* и т. д.). И тем не менее случайное для языка совпадение гласного со звуком, издаваемым при стоне, может сделаться художественным средством, может усилить образность выражения *стонет* по отношению к морю. Здесь же мы находим и случай того, что я называю „косвенным" звукоподражанием. То же усиление образа „стона", которое производит звук *о* в самом этом слове, может создаваться и тем, что все окружающие слова (кроме одного) звучат с ударным *о* (*море стонет, путь далек, тонет, тонет мой челнок*), хотя ни одно из них не обозначает не только стона, но и вообще звука. Здесь окружающие слова как бы поддерживают тон основного слова, и если признать звукоподражание там, то надо признать его и тут. Наконец, на том же примере видно, что дело идет не о буквальном звукоподражании, не о специальном передразнивании природы (ars abhorret imitationem переделал бы я знаменитое средневековое положение), а об общем ассоциативном оживлении и усилении наших звуковых представлений звуковыми средствами языка.

Вот несколько примеров такого звукоподражания в художественной прозе:

Все задрожало вокруг — а там, в этой налетающей громаде, — и ***треск,*** *и* ***гром,*** *и тысячегортанный железный* ***лай...*** („Конец света" из „стихотв. в прозе" Тург.).

... звучный ***лязг косы раздается за вами*** („Лес и степь" Тург.).

Но вот, ветер набежал, и зашумели верхушки, словно падающие волны. (ibd.)

Золотой голосок малиновки звучит невинной, болтливой радостью... (ibd.)

И, с веселым ***шумом и ревом,*** *из оврага в овраг клубятся потоки...* (ibd.)

б) Звуковой символизм. Круг применения звукоподражательного принципа, как уже упоминалось, весьма тесен. Огромное большинство наших представлений не звукового порядка. Тем бо́льшее значение приобретает вопрос о возможности поддерживать звукописью не слуховые, а зрительные, осязательные и т. д. представления, равно как и многочисленные эмоции. Хотя лингвистика и отрицает определеннейшим образом символическую значимость звуков речи, однако из предыдущего видно, что художественная речь может использовать такие стороны языка, которые для него самого составляют чистую случайность. Таким образом априорно отрицать возможности звукового символизма нельзя, и если бы хоть раз кем-нибудь когда-нибудь была доказана объективная значимость

какого-либо звука самого по себе, если бы психология доказала наличность в процессе речи побочных ассоциаций отдельных звуков со значениями помимо той условно-исторической ассоциации, которая дана в каждом слове и в каждой морфеме, взятых в целом, то проследить использование этих ассоциаций художественной речью было бы чрезвычайно поучительно. К сожалению, всё, что до сих пор делалось в этом направлении, насыщено самым безудержным субъективизмом, и не дает никакой базы для исследования. Обычно один и тот же критик в разных произведениях находит разную значимость одного и того же звука, применяясь к содержанию разбираемого произведения: звук *а* у него обозначает то „отчаяние" (если как раз это слово и представление доминирует в пьесе, и кругом него собрано много *а*), то „радость", то „странствия" и т. д., и т. д. Само собой разумеется, что этим путем можно с равным успехом доказать любую значимость любого звука и с наибольшим успехом подорвать доверие к теории значимости вообще. А так как до сих пор в этом вопросе других методов не применялось, то я склонен считать анализ текста с этой стороны пока что преждевременным[1].

До сих пор речь шла о чисто акустической стороне звуков по соотношению с содержанием. Но ведь у звуков есть и произносительная (артикуляционная) сторона, и в ней могут быть свои специфические побочные ассоциации с содержанием, помимо значений слов. Согласно общему плану я и здесь различаю „произносительное подражание" и „произносительный символизм".

а) Произносительное подражание. Как звуками речи можно напоминать слушателю звуки природы, так и движениями органов речи можно, говоря априорно, напоминать слушателю (который, как известно, все речевые движения говорящего мысленно воспроизводит) движения, происходящие в природе. Одна из моих слушательниц, разбирая на семинарии стихотворение Гумилева „Заблудившийся трамвай", указала на обилие в нем взрывных звуков и связала это с толчками трамвая. Мысль эта заслуживает внимания. Подсознательная ассоциация здесь вполне возможна. Точно так же в слове *топот* можно усмотреть сходство движений языка с движениями ног при топоте; в слове *вздрогнуть* наличие в корне двух взрывных не перед гласными (что увеличивает ощущение взрыва) и взрывных „биений" звука *р* может напоминать само движение дрожи; в слове *встрепенуться* повышенная активность органов речи в начале слова (*фстр*) и наличие двух взрывных тоже может связаться со значением слова и т. д. (с этой точки зрения сочетание *старик встрепенулся*, приведенное выше и грешащее против благопроизносимости, приобретает особую ценность своей рече-двигательной изобразительностью). Особенное значение могли бы получить в этом случае так называемые „долгие взрывные", произносящиеся, как известно, с тем бо́льшим усилием, чем более долог момент затвора,

[1] Особо следует оговорить учащенное употребление тех звуков, из которых состоит слово, обозначающее основную тему произведения. Некоторые подсчеты как будто бы указывают на это явление. Это было бы проявлением особого опосредствованного звукового символизма.

и могущие напомнить этим усилием усилие описываемого движения (поскольку речь идет о живых движениях): *оттащить, оддавить, оттянуть* и т. д. Так как здесь имеются в виду не значения языка сами по себе, а лишь использование художником слова, так сказать, „побочных продуктов“ речи (я усиленно подчеркиваю это), то такое же значение могли бы получать звуки и в окончаниях слов, так что какое-нибудь долгое *и*, например, в словах *встрепенётеца, бьётеца, жмётеца*, тоже могло бы поддерживать это ощущение усилия, несмотря на то, что все возвратные глаголы имеют это окончание, и что в большинстве случаев, следовательно, оно оставалось бы беззначным (в данном, эстетическом, смысле). Соответственно и движения языка вверх и вниз, вперед и назад, движение губ в так называемой лабиализации, вытягивание их в линию при звуках *ы* и *и* и т. д. могли бы быть приведены в связь с описываемыми движениями в природе. С этой точки зрения, во фразе:

> ... *золотисто-желтый луч ворвётеца вдрук, заструнтся длинным потоком, ударит по полям, упрётеца в рощу*... („Лес и степь“ Тургенева).

можно было бы говорить о рече-двигательном оттенении силы и быстроты вторжения луча в 1-й части фразы, направления движения во 2-й части, удара в 3-й части, упора в 4-й. Но всё это конечно требует еще дальнейших исследований и может быть предложено здесь лишь как робкое предположение.

б) Произносительный символизм. В отличие от звукового символизма здесь, мне кажется, нетрудно было бы наметить обще-обязательные связи по крайней мере некоторых рече-двигательных представлений с недвигательными реальными представлениями и особенно с эмоциями. Так например, сравнительная сила эмоций могла бы символизироваться сравнительной силой самих звуков, подобно тому, как она символизируется усилением произношения в интонационной стороне речи (сравните аффектированное произношение слов *страшно, ужасно, безжалостно, роскошно* и т. д.; с этой точки зрения разбиравшееся выше сочетание *ведь ты* могло бы оттенять своим усиленным *т* усилительное значение частицы *ведь*). Отвлеченное могло бы символизироваться верхними гласными, а конкретное — нижними (соответственно общей символике „верха“ и „низа“). И так далее. Всё это конечно пока еще слишком гадательно, чтобы можно было на этом настаивать, но одно явление в данной области кажется мне несомненным. Это — символическое значение скопления согласных (т. е. скопления бо́льших, по сравнению с гласными, артикуляционных работ) в пунктах, требующих особого внимания слушателя. Силой и сложностью артикуляций здесь символизируется сила эмоции и сложность мысли. Так, среди рассмотренных выше сочетаний имелось „неблагопроизносимое“ *он вспоминал*. Но, читая пьесу в целом (по условиям места я принужден отослать читателя к тургеневскому тексту), мы видим, что эти два слова поставлены в совершенно особые условия: они выделены в отдельный абзац (единственный по кртокости абзац произ-

ведения), как многозначительный итог одной части описания и как столь же многозначительное введение в другую часть. Это соединение двух функций, эта вескость значения вместе с необходимым по ритмическим условиям продлением фразы (ибо по закону изохронности все абзацы стремятся к равенству времен произношения) делает чтение этих слов столь торжественным, важным, ударным (сравним необходимую здесь ударность слова *он*), что скопление согласных не только не вредит, но, напротив, помогает чтению. Без него в произнесении текста был бы какой-то пробел, какая-то недопустимая легковесность. Подобным же образом в сонете Пушкина „Поэту" имеется лишь один случай стечения 4 согласных на границе между словами, и это как раз центральный пункт идейной стороны сонета:

Всех строже оценить умеешь ты свой труд.

И так же, как у Тургенева, скопление согласных связано с ритмическим замедлением (2 ударных слога подряд).

II. Ритм.

Как и в фонетической стороне, здесь можно различать 2 ряда явлений: 1) не связанных с индивидуальной стороной содержания и 2) связанных с ней. Соответственно дроблю изложение на 2 отдела.

1. Благоритмика.

Вопрос о ритмической форме художественной прозы в ее отличиях от стиха чрезвычайно мало разработан в литературе. Относительно русской прозы имеются лишь попутные замечания у исследователей ритма стиха (у Жирмунского, у Шенгели) да статьи Зелинского, Кагарова, Бродского, Гроссмана, Энгельгардта, Андрея Белого. Все названные авторы (кроме Зелинского) ищут, к сожалению, не отличий ритма прозы от ритма стиха, а напротив, сходств в этом отношении прозы со стихом, т. е., в сущности, аннулируют самую задачу исследования, поскольку дело идет именно о прозе. Все они исходят как бы из молчаливого предположения, что иных ритмических форм, кроме тех, какие даны в стихе, быть не может. Но с лингвистической точки зрения такое предположение ничем не может быть оправдано. В своей статье „Стихи и проза" („Сборник статей", стр. 153) я пытаюсь наметить иные пути и здесь, отсылая читателя к этой статье, буду им следовать. Для меня основа ритма стиха — урегулированное чередование ударных и безударных слогов — является почти неприложимой к прозе, за исключением, быть может, только так называемых клаузул (концов периодов). Сущности же ритмических форм прозы я ищу в урегулированном чередовании слабых и сильных тактов (т. е. в нормировании числа слабых словных ударений, объединенных одним сильным словным ударением) и в урегулированном чередовании слабых и сильных фонетических предложений (т. е. в нормировании числа слабых фонетических предложений, объединенных одним сильным фонетиче-

ским предложением, составляющим ударный центр того, что я называю „фонетическим целым"). Чтобы показать конкретно, что́ я имею в виду, приведу отрывок из „Леса и степи" Тургенева в моей ритмической разбивке (цифры обозначают числа словных ударений:

Но вот, ветер слегка шевельнется — (4)
клочок бледно-голубого неба (4)
смутно выступит (2)
сквозь редеющий, словно задымившийся пар, (3 или 4)
золотисто-желтый луч (3)
ворвется вдруг (2)
заструится длинным потоком, (3)
ударит по полям, (2)
упрется в рощу, — (2)
и вот опять все заволоклось. (4, всего 10 фонетич. предложений.)

Долго продолжается эта борьба; (3 или 4)
но как несказано великолепен (3)
и ясен становится день, (3)
когда свет, наконец, восторжествует (3 или 4)
и последние волны согретого тумана (4)
то скатываются и расстилаются скатертями, (3)
то извиваются и исчезают (2)
в глубокой, нежно-сияющей вышине... (4, всего 8 фонетич. предложений.)

Спрашивается, на чем основано ритмическое очарованье этого отрывка? Попробуем решить этот вопрос тем экспериментальным приемом, о котором говорилось в начале статьи. Изменим прежде всего кое-где число и расположение безударных слогов:

*Но вот, **ветерок** слегка шевельнется —*
*Но вот, **ветерок** слегка **пошевельнется** —*
*Но вот, ветер **немного** шевельнется —*
*Клочок **бледного** голубого неба*
*смутно **проглянет...***
***Кусочек** бледно-голубого неба*
***слегка** выступит...*
*Клочок бледно голубою **пространства***
слегка засияет...

Отвлекаясь от тех стилистических перемен (по большей части, конечно, к худшему), какие создаются здесь переменой словаря и грамматических форм, можем ли мы сказать, что в ритме отрывка что-то существенно меняется при таких экспериментах? По-моему, нет. А теперь попробуем резко изменить число словных ударений:

Но вот зашевелилось... (2)
Туман раздвинулся; (2)
Показалось небо; (2)

Мгновенье, (1)
и все вокруг засияло от ярких золотисто-желтых лучей, (7)
ворвавшихся и заструившихся в небесном пространстве (4)
длинным потоком. (2)

Читатель, надеюсь, ощутит, что общая ритмическая форма 1-го периода отрывка резко изменилась. Получилась другая с и с т е м а (конечно, худшая и непригнанная ни к содержанию, ни к предыдущим и последующим ритмам). Общая ритмичность сохранилась, потому что, находясь во власти тургеневских образов и ритмов, нельзя говорить н е р и т м и ч н о, но ритмическая физиономия текста изменилась. Пробуя вырваться из-под этой власти и перевести форму и с о д е р ж а н и е (ибо они неразрывны, и одной формы никак не переведешь) в сферу разговорной речи, получим:

Наконец-то! (1)
Слава богу, немного подуло! (4)
Теперь постреляем! (2)
Ведь за целый день хоть бы одну паршивую галку убили! (6)

Чорт знает что! (3)
Ну пойдем! (2)
Надо дотемна к Соловьевской балке поспеть. (5)
Нет, опять туман! (3) и т. д.

Подобным же образом можно было бы нанизывать эти случайные ритмически фразы одна на другую до бесконечности. Ритмическая форма сломана. Нет ни начала, ни кульминационного пункта, ни конца.

Еще более ощутительна будет перемена, если мы резко изменим число ф о н е т и ч е с к и х п р е д л о ж е н и й в одном из двух тургеневских фонетических ц е л ы х. Представим себе, что после первого периода была бы всего о д н а фраза, положим:

Однако в конце концов туман исчезает.

Подошла ли бы она и по содержанию и по ритму к предыдущему? Конечно, нет. После 1-го периода мы настроены на определенный ритм, мы ждем такого же второго периода, и такая бледная одиночная фраза явно не была бы художественным продолжением предыдущего. Так как приведенный отрывок представляет конец вдвое бо́льшего абзаца, то при других условиях содержания возможна была бы, правда, и одночленная концовка (например, если бы беглый мотив, затронутый в предыдущей части фразой: *В такие дни нельзя стрелять*, был основным мотивом абзаца, абзац мог бы быть закончен восклицанием: *Пропала охота!*), но тогда сгущенность эмоционального содержания искупала бы непропорциональность частей. Отвлекаясь же от таких особых условий содержания (о чем ниже), мы ясно ощущаем потребность в ритмической пропорциональности, создаваемой не слогами, а более крупными ритмическими единицами.

В подтверждение отстаиваемой здесь гипотезы сошлюсь еще на следующее наблюдение, известное мне как по собственному опыту, так и со слов моих товарищей по перу. Всякий, пишущий с литературными целями (включая даже и школьные работы этого рода), нередко чувствует нехватку одного или двух слов независимо от содержания. Бывает, что прямо вымучиваешь у себя еще один эпитет, еще одно наречие только для того, чтобы заполнить какую-то недопустимую для ритмического чутья дыру в речи [1]. Точно так же при составлении периода часто чувствуешь, что нехватает одного звена, что именно данный период должен быть 3-членным, 4-членным и т. д. (смотря по ритмическому окружению). А многие ли пишущие прозой и часто ли чувствуют недостаток одного или двух слогов?

Итак, если согласиться с этой теорией, в чем же должны сказаться преимущества одних вариантов прозы перед другими, и в чем будет критерий оценки? Поскольку мы здесь отвлекаемся от связи с содержанием, можно, мне кажется, предъявить два общих требования к прозе: 1) выдержанность ритмических колебаний в определенных пределах, или, иначе говоря, приблизительная однородность фонетических предложений между собой и фонетических целых между собой по числу членов; 2) ритмическое отграничение, отбивка соседних целых друг от друга путем изменения числа тактов в пограничных фонетических предложениях по сравнению с предыдущими и последующими (тактовые концовки и тактовые зачины). Применение 1-го принципа легко проследить на вышеприведенном отрывке. Числа ударений здесь все время идут в границах 2—3—4-тактного строя. Всякое отступление вниз или вверх, появление однотактного или 5—6-тактного предложения требовало бы или повторения той же формы на протяжении нескольких предложений, или определялось бы особыми условиями содержания (как в мсем варианте). Применения 2-го принципа в этом отрывке как раз нет, если читать слово *эта* с ударением (что мне кажется, правда, хуже безударного чтения): первый период кончается 4-тактным предложением, второй начинается таким же. Поэтому для демонстрации этого принципа приведу начало стихотворения в прозе „Милостыня“, передавая на этот раз типографскую форму оригинала:

Вблизи большого города (3), *по широкой проезжей дороге* (3), *шел старый больной человек* (4).

Он шатался на ходу (2 или 3); *его исхудалые ноги* (3), *путаясь, волочась и спотыкаясь* (3), *ступали тяжко и слабо* (3), *словно чужие* (2); *одежда на нем висела лохмотьями* (4); *непокрытая голова падала на грудь* (4)... *Он изнемогал* (2).

Он присел на придорожный камень (3 или 4), *наклонился вперед* (2), *облокотился* (1), *закрыл лицо обеими руками* (4) — *и сквозь*

[1] Сравните примеры такой бесплодной синонимики в сборнике „Поэтика“, П-д 1919, в статье Виктора Шкловского: „О поэзии и заумном языке“, объясняемые, впрочем, автором совершенно иначе.

искривленные пальцы (2 или 3) *закапали слезы* (2) *на сухую, седую пыль* (3).

Он вспоминал (2).

Здесь мы видим закон смены числа тактов на границах между каждым из абзацев. Внутри абзацев тоже кое-где проведен этот закон, именно там, где отдельные группы фонетических предложений складываются во внутренние ритмические целые, более крупные, чем одинокое фонетическое предложение, но менее крупные, чем абзацы (вторая точка с запятой во втором абзаце и черта в третьем абзаце).

2. Ритм по соотношению с содержанием.

В отличие от звуковой стороны, ритмико-мелодическая сторона речи бесспорно уже имеет символическое значение в самом языке. Сюда относятся такие факты, как: 1) продление и усиление звуков для обозначения особой длительности процессов природы и духа (*дождь шел-шел, я ходил-ходил, думал-думал*, выделенный гласный обязательно произносится протяжнее и сильнее соответствующего гласного 2-го слова, причем степень продления может быть очень разнообразна, от еле заметной до явно нацевной, и всегда обратно пропорционально степени усиления), для обозначения усиления признака (*красный-красный, зда-а-аровую нахлобучку получил*), для обозначения протяженности и непрерывности ряда перечисляемых понятий (*на лугу росли красные, белые, желтые, зеленые, голубые цветочки*); 2) одно продление, без усиления, для обозначения пространственной или временной отдаленности описываемого (*та-а-ам, за да-а-алью непого-о-оды есть волшебная страна; где-е-е-то, когда-а-а-то, давно-о-о-давно-о-о тому назад, я прочел одно стихотворение*, обычно связано с высоким регистром); 3) одно усиление, без обязательного продления, иногда даже с ускорением для обозначения силы эмоции (*дурак! пшол вон!* — все артикуляции производятся напряженно, усиленно, ср. особенно артикуляцию звука *ш*), хотя возможно и продление согласных (*мерзавец! дуррак!*). Само собой разумеется, что авторы крайне стеснены в использовании ритмико-мелодического разнообразия разговорной речи условиями письма и вынуждены предоставить здесь поле деятельности чтецу. Но зато они могут использовать случайные для языка продления звуков в самом звуковом составе слов для точно такой же символики. С этой точки зрения слово *длинный* может быть предпочтено (при прочих равных условиях, разумеется) слову *долгий*, слово *бежжалостный* — слову *жестокий*, слово *ражжиться* — слову *нажиться* и т. д. Но, конечно, центр тяжести и здесь не в звуковом и слоговом ритме, а в ритме тактов и предложений. Та приблизительная однородность соседних фонетических предложений в отношении числа тактов и соседних периодов в отношении числа фонетических предложений, о которой говорилось выше, может в известных пределах нарушаться ради ритмической символики выше описанных и иных типов. Возьмем, напр., следующие места из „Стихотворений в прозе“:

Смерть налетит (2), *махнет своим холодным, широким крылом* (4 или 5)... — ***И конец*** (1)![1]

Я хотел было возражать (2 или 3)... *но земля кругом глухо застонала и дрогнула* (5) — *и я* ***проснулся*** (1).

Я не обернулся к нему (2 или 3) — *но тотчас почувствовал* (2), *что этот человек* (2) — ***Христос*** (1).

И потому (1): *станет пить и веселиться* (3) — *и* ***молиться*** (1).

Несите его с торжеством (3), *обдавайте его вдохновенную голову* (3 или 4) *мягкой волной фимиама* (3), *прохлаждайте его чело* (2 или 3) *мерным колебанием пальмовых ветвей* (4), *расточайте у ног его* (2 или 3) *все благовония аравийских мирр* (3 или 4)! ***Слава*** (1)!

Во всех них мы видим контрастный одночленный конец (одночленные предложения вообще редки в художественной прозе, исключая диалоги), кое-где оттененный особой многочленностью предшествующего предложения. И везде этот контраст символичен. В первых двух отрывках он символизирует мгновенность перехода из бытия в небытие и из сна в бодрствование, в 3-м отрывке — выделение основного образа произведения, в 4-м и в 5-м — краткость итога всему предшествующему (в 4-м, кроме того, и контраст образов *пить и веселиться — молиться*, здесь же и итожная краткость 1-го фонетич. предложения). Подобным же образом располагаются числа фонетич. предложений в фонетич. целых в конце „Дурака“:

Да и как им быть, бедным юношам? — Хоть и не следует — вообще говоря — благоговеть... но тут, поди, не возблагоговей — в отсталые люди попадешь! (5 или 6 фонетических предложений, из которых одно вставлено в середину другого.)

Жить дуракам между трусами (1 фонетич. предложение).

и с тем же символическим значением краткого и сильного итога всему предшествующему (во всей пьесе, кроме заключения, нет ни одного одночленного целого). Наоборот, в таких концовках, как:

Так (1), *в Елисейских полях* (2), *под важные звуки глюковских мелодий* (4), — *беспечально и безрадостно проходят стройные тени* (5).

...вдали (1), *среди грома и плеска ликований* (3), *в золотой пыли всепобедного солнца* (4), *блистая пурпуром* (2), *темнея лавром* (2) *сквозь волнистые струи обильного фимиама* (4), *с величественной медленностью* (4), *подобно царю, шествующему на царство* (4 = 2 + 2), *плавно двигалась гордо выпрямленная фигура Юлия* (6)...

... и длинные ветви пальм (3) *поочередно склонялись перед ним* (3), *как бы выражая своим тихим вздыманьем* (3 или 4), *своим покорным поклоном* (2 или 3) — *то непрестанно возобновлявшееся обожание* (4), *которое переполняло сердца очарованных им сограждан* (6 = 3 + 3).

увеличение числа тактов в последних предложениях (если согласиться с тем чтением их, которое здесь избрано, именно без внутреннего

[1] В тексте последний такт выделен в отдельный абзац, чем, повидимому, обозначена сверхмерная долгота предшествующей паузы. Считать здесь каждый абзац фонетическим целым невозможно в виду явно связного характера повышения голоса, обозначенного многоточием.

членения или, во всяком случае, с более слабым членением, чем между обычными фонетич. предложениями) явно символизирует длительность и плавность описываемых процессов. В первом из этих примеров мы имеем, кроме того, фигуру постепенного нарастания числа тактов (1—2—4—5), приобретающую также нередко символическое значение нарастания той или иной эмоции или того или иного события:

О, как доволен (2 или 3), *как даже добр в эту минуту* (3 или 4) *этот милый, многообещающий молодой человек* (4 или 5)!

Мальчик пискнул еще раз (3)... *Я хотел было ухватиться за товарищей* (3 или 4) — *но мы уже все раздавлены, погребены, потоплены, унесены* (4 или 5) *той, как чернила, черной, льдистой, грохочущей волной* (6)!

В первом примере нарастает эмоция презрительного сарказма, во 2-м — само описываемое явление. Обратное явление убывания числа тактов и фонетических предложений, хотя и имеет, повидимому, самодовлеющее ритмическое значение приближения к концу периода или всего произведения (отдельные „стихотворения" по большей части заканчиваются постепенно убывающими периодами, а начинаются возрастающими), но тоже может тесно срастаться с содержанием, напр.:

Я стал шарить у себя во всех карманах (5)... *ни кошелька, ни часов, ни даже платка* (4)... *Я ничего не взял с собою* (3).

3. Звуковые повторы.

Кроме всех этих и им подобных явлений есть еще область промежуточная между ритмикой и фоникой — это ритмическое распределение отдельных звуков речи в произведении. При обсуждении принципов анализа стиха ее можно и должно было бы поместить тотчас вслед за фоникой, потому что там ритмическое членение дано самой стихотворной формой. Здесь же, где требовалось еще сперва отыскать отдельные ритмические звенья, я не мог до сего времени говорить об этой важной стороне ритмо-звучания. Теория О. Брика, в общем признанная в новейшей литературе, хотя и нуждающаяся в некоторых существенных поправках, находит себе применение при анализе высоко-художественной прозы, пожалуй, не меньше, чем при анализе стиха. Но, с другой стороны, здесь, во избежание натяжек, еще более необходимо более точное определение понятия „повтора", чем там. Что не всякое повторение той или иной звуковой комбинации есть „повтор", ясно уже из того, что по теории вероятности всякая комбинация должна рано или поздно повториться. Брик определенно говорит в своей статье об исключительно-ритмической обусловленности повторов, и в то же время у него нет определения ни максимального размера тех ритмических единиц, внутри которых повторенье признается за повтор, ни тех специальных условий по отношению к месту ударения в слове и месту слова в стихе, при которых повторение является повтором.

В примерах у него, правда, берутся только соседние стихи, но иногда один из стихов принадлежит концу предыдущей строфы, а другой — началу последующей (*и блещет гордою красой. Как друга ропот заунывный...*), а в таком случае можно было бы с бо́льшим правом в словах ***правил***, ***пример***, ***прочь***, ***поправлять*** в 1-м, 5-м, 8-м и 11-м стихах 1-й строфы „Евгения Онегина" усмотреть повторы. На том же примере из стихотв. „К морю" Пушкина мы можем убедиться, что Брик повторение в разных условиях по отношению к ударению (в 1-м послеударном и ударном слоге) и по отношению к месту в стихе (3-я стопа и 1-я) считает повтором. По-моему, здесь необходима бо́льшая близость, если не тождество, ритмических условий. Другая поправка, которую необходимо ввести в теорию Брика — это включение в систему повторов гласных звуков и притом не только по отношению к гласным же, но и в их комбинациях с согласными. Отсечение одних от других проводится здесь совершенно искусственно. Наконец, до известной степени понятие повтора может быть расширено и в артикуляционном отношении, ибо повторение, положим, группы „задненебный + губной", поскольку оно ритмично, может ощущаться, как повторение одних и тех же артикуляционных комбинаций независимо от частных различий внутри задненебных и внутри губных. Вот примеры повторов из приведенных выше первых 4 абзацев „Милостыни", выбранные с соблюдением этих условий (проверку по тексту возлагаю на читателя):

вблизи — большого, ***большого — широкой***, ***широкой — прежжей***, ***города — дороге***, ***на жаду — исхудалые***, ***путаясь***, — ***спотыкаясь — ступали***, ***слабо — словно***, ***непокрытая — грудь***, ***он присел — на придорожный***, ***придорожный — впирет***, ***сквозь — искривленные — жилами*** (фонетически выписаны лишь выделенные звуки).

В мою задачу не входит детально анализировать здесь организацию повторов текста. Я только хотел показать, что если признавать ее в стихах (что, несомненно, требует еще дальнейших исследований), то необходимо признать их и в художественной прозе, и что, следовательно, из двух вариантов, из которых один дает повтор, а другой — не дает, предпочтителен, при прочих равных условиях, первый.

Связи с содержанием, за исключением случаев тавтологических повторов, я здесь не могу усмотреть.

III. Мелодия.

Этот отдел впоследствии будет, вероятно, центральным отделом анализа, сейчас же о нем почти нечего сказать. Мы все непосредственно чувствуем, что мелодия — это точ-фокус, в котором скрещиваются и ритм, и синтаксис, и словарь, и все так называемое „содержание", что читая, например, Чехова (и притом не отдельные места и не отдельные произведения, а всего характерного Чехова), мы применяем одну мелодическую манеру чтения (сдержанно-грустно-заунывной назвал бы я ее), читая Гаршина — другую (трагически-

заучивную), читая Л. Толстого — третью (основоположнически-убеждающую), читая Тургенева — четвертую (специфически-повествовательную) и т. д., и т. д. Если справедливо, что „человек — это стиль", то не менее справедливо, что, „стиль — это мелодия". Однако, ухватить этот основной стержень при современном состоянии разработки вопроса нельзя. Поскольку и здесь можно говорить об общей мелодической приятности (благомелодика), с одной стороны, и о мелодии в связи с содержанием — с другой, я могу по первому пункту поделиться лишь следующим наблюдением: известная степень мелодического разнообразия составляет достоинство стиля. В этом убеждает нас следующий эксперимент. Если мы в абзаце:

И старик купил себе на данные гроши хлеба — и сладок показался ему выпрошенный кусок — и не было стыда у него на сердце — а напротив: его осенила тихая радость. („Милостыня".)

изменим порядок слов и вместе с ним места фразных ударений:

И старик купил себе на данные гроши хлеба, и выпрошенный кусок показался ему ***сладок*** *— и стыда у него на сердце* ***не было*** *— а напротив: его осенила тихая радость.*

то заметим, что частица мелодического очарования текста ушла. И уход этот можно объяснить только тем, что мелодия стала более однообразна: в то время как в оригинале 1-е фонетическое предложение было восходящим, а 2-е и 3-е нисходящими, так что получалась восходяще-нисходящая фигура с повторением нисходящей части, — в нашем варианте все три части оказались восходящими. Подобные перемещения фразных ударений ради усложнения мелодического узора можно наблюдать на любом тексте. Чтобы не множить цитат, отсылаю читателя к вышеприведенному отрывку из „Леса и степи" Тургенева, где сдвиг ударения в первом периоде наблюдается при переходе от 5-го фонетического предложения к 6-му, от 6-го к 7-му, от 9-го к 10-му; во 2-м периоде — от 1-го к 2-му и от 7-го к 8-му. — В области связи мелодии с синтаксисом и словарем, а также в вопросе о графической передаче мелодии общепринятыми знаками препинания (а это для автора весьма существенно, ибо других средств у него здесь нет) я могу отослать только к декламационной литературе (с большими оговорками, впрочем, в виду полной лингвистической безграмотности подобного рода трудов) и к своим трудам, где имеются начатки изучения вопроса.

IV. Грамматика.

В отличие от предыдущих отделов здесь уже не может быть самодовлеющей ценности тех или иных фактов вне связи их с содержанием. В стихотворном стиле признается, правда, принцип грамматической симметрии (ср. Андрей Белый, „Символизм", разбор отрывка из „Мороз красный нос" Некрасова), так что получается область, промежуточная между грамматикой и ритмикой. И, действительно, для стиха, с его специфически-измененным порядком

слов, с его нередко нарочитой грамматической рифмой, этот принцип является существенным (***восторженных похвал пройдет минутный шум, флаги пестрые судов — песни дружные гребцов, да ветвь с увядшими листами — струился хладными ручьями*** и т. д.). Но в прозе, где нет этих причин, нет и их следствий. Такие явления, как однообразное повторение союзов в периодах, всецело исчерпываются ритмико-синтаксической стороной дела и не требуют для себя особой точки зрения. Поэтому здесь я ограничусь рассмотрением значимости грамматических фактов по связи с общим содержанием текста. Как и в других отделах, речь может итти, конечно, только о тонких оттенках, о нюансах, потому что стилистика вообще ведает только их. Разница между *посылаю брата* и *посылаю брату*, как ни тонка и ни трудна она для анализа сама по себе, всё еще слишком груба для стилистики. Это разница не стилистическая. А вот *сделал мне* и *сделал **для меня*** будет уже разницей не только грамматической, но и стилистической. Точно так же *взял **на нож*** и *взял **ножом*** различны только грамматически, а *швырял **камни*** и *швырял **камнями*** — и грамматически и стилистически. Другими словами, изучаться и сравниваться здесь должны не грамматические значения вообще, а лишь грамматические синонимы, т. е. значения слов и словосочетаний, близкие друг другу по их грамматическому смыслу. При этом синонимы, *совершенно* тождественные по значению, как *кадет — кадетов*, *свеч — свечей*, а также синонимы, всецело диктуемые словарем, как *воды — огня — площади*, *воде — огню — площади*, тоже должны будут выпасть из поля наблюдения.

1. Морфология.

Поскольку рассматривается синонимика несинтаксических форм (*беловатый — беленький*, *зубатый — зубастый*, или, беря примеры из предыдущих цитат: *исхудалые — исхудавшие*, *висела — повисла*, *присел — подсел — уселся*, *наклонился — склонился*, *искривленные — кривые* и т. д.), отдел этот совпадает с отделом о словаре (см. ниже). Специально-грамматическое изложение его свелось бы к изложению синонимики префиксов и суффиксов, чрезвычайно сложному и затруднительному при неразработанности в науке отдела о значениях префиксов и суффиксов современного русского языка. Поскольку же рассматривается синонимика синтаксических форм, стилистический выбор автора крайне ограничен. Морфологические синонимы этого типа в нашем языке все на перечет. Вот они: 1) *сыра — сыру*, 2) *лесе — в лесу*, *в кро́ви — в крови́*, 3) *аптекари — аптекаря́*, 4) *добрый — в добр*. 1-е два столь различны по значению, что могут быть названы разными падежами, родительным и [illegible]ественным в одном случае, предложным и местным в дру[illegible] примеры: *качество сыра*, *приготовление сыра — фунт сыру*, *дайте мне сыру*, *я знаю толк в лесе*, *здесь весь вопрос в кро́ви — я был в лесу*, *рука была в крови́*). Но форма на *-у*, под давлением разговорной речи, нередко забредает в неподходящие для нее сочетания, и с этой точки зрения нельзя одобрить у Тургенева: *Туловище грязно-бурого цвету*; *такого же цвету*

и плоские, жесткие крылья"... („Насекомое", из „Стихотв. в прозе"). Третья пара форм различается по совсем другому признаку. Здесь народная форма на *á*, *я́* вытесняет всё более и более литературную форму на *ы*, *и*, и особенно этот процесс вытеснения усилился в наше время (*договорá*, *примусá*, *тортá*, *консулá* и т. д.). Здесь, следовательно, наряду с безразличными в стилистическом отношении фактами могут быть намеренно-архаические (*учители*, *дóмы*) и намеренно-вульгарные (*офицерá*, *редакторá* и все выше приведенные). Поскольку то и другое вводится не намеренно и не пригоняется к общему стилю, оно может составить недостаток. Наконец, последние 2 формы, поскольку они могут быть признаны синонимами (т. е. только в предикативном употреблении обеих: *он был* ***добрый*** и *он был* ***добр***), различаются тем, что первая форма народнее, живее, конкретнее, предметнее (прилагательное здесь субстантивировано); употребленная без особой нужды, она может оказаться вульгарной; вторая форма литературнее, отвлеченнее, суше. Относительно вульгаризмов и архаизмов можно еще сделать специальное указание на необходимость соблюдения стиля эпохи. Благодаря непрестанному воздействию на литературные нормы народного языка многое, что для Пушкина, напр., было нормой, для нас уже является архаизмом, а что для него было вульгарным, для нас уже — норма (напр., такие формы, как *учителя́*, *профессорá*, для него несомненно еще были вульгаризмами).

Что касается таких дублетов, как *кадетов — кадет*, *свечей — свеч*, *платьев — платий*, *дверьми — дверями*, *взяв — взявши*, *придя — пришедши*, *вытерев — вытерши* и таких, как *водой — вдою*, *белей — белее*, *унесть — унести*, *смеюсь — смеюся*, и некоторых других, то и они при случае могут приобретать стилистическое значение, причем основное различие проходит и здесь по линии архаичности и вульгарности. Но детальный анализ всех этих случаев здесь был бы неуместен.

2. Синтаксис.

Стилистические возможности в синтаксисе гораздо многообразнее и значительнее, чем в морфологии. По условиям места, здесь можно привести только перечень важнейших разрядов синтаксических синонимов, предоставляя читателю самому вдумываться во внутренние различия, когда в том встретится надобность. Задача наша — выдвинуть принципиальную важность этой работы. Итак:

1) Синонимика предлогов: ***от*** *стыда* — ***со*** *стыда* — ***из-за*** *стыда* — ***вследствие*** *стыда*, ***для*** *меня* — ***ради*** *меня*, ***с*** *рассветом* — ***на*** *рассвете*.

2) Синонимика союзов: *строг и справедлив* — *строг*, ***но*** *справедлив* — *строг*, ***а*** *справедлив*.

3) Предложные и беспредложные сочетания: *сделал* ***мне*** — *сделал* ***для меня***, *работал циркулем* — *работал* ***с*** *циркулем*.

4) Предложные сочетания с ударением на предлоге и с ударением на существительном: *шел пó полю* — *по пóлю можно судить и о пашне*; *оперся нá руку* — *намекнул на рýку*.

5) Союзные и бессоюзные сочетания: *большое ветвистое дерево — большое **и** ветвистое дерево; согласен, — давай! — **коли** согласен, **то** давай! приедешь, — переоденешься — **когда** приедешь, переоденешься.*

6) Глагол и деепричастие: ***пришел** и сказал — **придя**, сказал* (второй синоним связан с бессоюзием); ***путаясь, волочась** и **спотыкаясь, ступали** тяжко и слабо — **путались, волочились** и **спотыкались, ступая** тяжко и слабо.*

7) Глагол и причастие: *человек **пришел** к нам и заявил... — человек, **пришедший** к нам, заявил...* (второй синоним связан с бессоюзием).

8) Глагол и инфинитив: *пойду, **скажу** ему... — пойду **сказать** ему...; он решается и **идет** — он решается **итти**.*

9) Глагольное прилагательное и причастие: ***линючий** ситец — **линяющий** ситец; **мерзлая** говядина — **замерзшая** говядина.*

10) Прилагательное и существительное: ***старый** человек — **старик**; **ленивый** человек — **лентяй**.*

11) Субстантивированное прилагательное и существительное: ***старый** пришел — **старик** пришел.*

12) Субстантивированное и несубстантивированное прилагательное: ***старый** пришел — **старый человек** пришел.*

13) Наречие в сравнительной степени и прилагательное с словом *более: белее — более белый.*

14) Прилагательное в превосходной степени и наречие в сравнительной степени со словом *всего* или *всех* в предикативных сочетаниях: *он был **умнейший** — он был **умнее всех, умнее всего**.*

15) Обособленные и необособленные группы: *стесненный скалами, Терек с шумом несется... — стесненный скалами Терек | с шумом несется...* (в большинстве случаев связано с изменением порядка слов, см. ниже).

16) Обособленные группы и отдельные придаточные предложения: *человек, **пришедший сюда**, сказал... — человек, **который пришел сюда**, сказал...; **придя** сказал — **когда пришел** сказал...; **за неимением места** придется... — **так как не имеется места**, придется.*

17) Необособленные члены и отдельные придаточные предложения: *я пошел **сказать** — я пошел, **чтобы сказать**; он обещал **сделать** — он обещал, **что сделает**; я жалею о своей **доброте** — я жалею о том, **что был добр**; **с рассветом** мы выедем — **как только рассвенет**, мы выедем; он не пришел **по болезни** — он не пришел, **потому что был болен**; обнял **по-братски** — обнял, **как брат**.*

18) Необособленные члены и сочиненные предложения: *с **рассветом** мы выедем — **рассветет** и мы выедем; он не пришел **по болезни** — **он заболел** и не пришел.*

19) Сочинение и подчинение: *я пришел домой и нашел у себя общество — **когда** я пришел домой, я нашел у себя общество.*

20) Личный и безличный типы предложения: *убил гром — убило громом, резеда пахнет — резедой пахнет.*

21) Обобщенно-личный тип вместо личного: *идешь бывало...— иду бывало...*

22) Личная форма глагола в 1-м и 2 м лицах с местоимением или без него: *я иду — иду, ты идешь — идешь* (то же во множ. числе).

23) Повелительное наклонение без местоимения и с ним: *пойди, скажи ему...— ты пойди, скажи ему...*

24) Название уже названного предмета и употребление слова *он*: *Пьер знал это, но вместо того, чтобы действовать, он думал только о своем предприятии, перебирая все его малейшие будущие подробности. **Пьер** в своих мечтаниях не представлял себе...* (так почти всегда у Л. Толстого) — *Пьер знал это, но... **Он** в своих мечтаниях...*

25) Полные и неполные предложения: *дайте воды сюда!— воды сюда!, ты откуда идешь? — ты откуда? — откуда?* и т. д. (ср. модернистский выпуск подлежащего: *С фронта бежал. Винтовку бросил в измятую войсками золотую рожь. Вскочил на первый попавший поезд...*— начало рассказа Вешнева „Сами“).

26) Вопросительные предложения с вопросительной частицей и без нее: *был **ли** ты там?— был ты там?*

27) Восклицательные предложения с восклицательным местоимением или междометием, или тем и другим, или без того и другого: ***Как** хорошо!— **Ах**, хорошо!— **Ах, как** хорошо!— Хорошо!*

28) Отрицательные предложения с усилительно-утвердительной частицей, с усилительно-отрицательной частицей и совсем без усилительной частицы: *он **и** словечка не сказал — он **ни** словечка не сказал — он словечка не сказал.*

29) Отрицательные предложения с отрицательными союзами и без них: *он **не** читал **ни** книг, **ни** газет, **ни** журналов — он **не** читал книг, газет, журналов...*

30) Синонимика повелительных частиц: ***пусть** будет так!— **да** будет так!*

31) Синонимика времен глагола: ***иду** я вчера по Кузнецкому...— **шел** я вчера по Кузнецкому...; завтра я **уезжаю** — завтра **я уеду*** и др.

32) Синонимика наклонений глагола: *вы **бы съездили** в город!— **съездите** в город! тут он **возьми** да и **выкинь** эту штуку — тут он **взял** да и **выкинул** эту штуку* и др.

Вскрытие стилистического значения каждого из этих типов составило бы курс стилистического синтаксиса и вывело бы меня далеко за пределы статьи. Но для того, чтобы оживить свой сухой перечень, я позволю себе хоть на одном примере иллюстрировать способы синтаксического анализа в применении к тексту. Выше цитированная пьеса Тургенева начиналась абзацем: *Вблизи большого города, по широкой проезжей дороге, шел старый, больной человек.* Попробуем изменить заключение так: *шел больной **старик***. Получается синонимика п. 10 го: прилагательное и существительное. В своем „Русском синтаксисе“ (в котором, кстати сказать, читатель найдет обще-синтаксическую базу для большинства перечисленных здесь типов синонимов) я указывал, что существительное в этих случаях предметно- и потому конкретнее, индивидуальнее, живее, чем прилагательное,

силач, кажется, как будто сильнее, *толстяк* — толще, *богач* — богаче, *крикун* — крикливее, чем *сильный*, *толстый*, *богатый*, *крикливый*. Прибавление слова *человек* только разжижает образ и по обще-эстетическому закону ослабляет его. Если согласиться с этим пониманием (на котором я и теперь настаиваю), то для оценки текста остается только решить, что тут было нужно: индивидуальное или общее, конкретное или отвлеченное, яркое или бледное, сильное или слабое. Беря пьесу в целом, видим, что это — философско-дидактическое произведение определенно-притчевого характера. Ассоциации с евангельскими притчами здесь по общему содержанию неизбежны (ср. дальше появление таинственного незнакомца явно потустороннего происхождения). А что больше подходит к стилю притчи: *старый человек* или *старик*? Что нужнее для нее, индивидуальное, или общее? Кроме того, необходимо принять во внимание, что это — вступление. Всякое сгущение красок во вступлении нарушило бы процорцию образности (см. об этом ниже). В следующем абзаце эпитеты *старый* и *больной* раскрываются с чрезвычайной яркостью. Но здесь яркость была бы преждевременна. По всем этим соображениям тургеневское выражение синтаксически оправдывается.

Как ни велик запас синтаксических синонимов, приведенный выше (и конечно здесь не исчерпанный), главной сокровищницы синтаксической синонимики русского языка мы еще не коснулись. Я имею в виду свободный порядок слов русского языка. Благодаря ему сочетание, состоящее, например, из пяти полных слов (положим, *я завтра утром пойду гулять*), допускает 120 перестановок. А так как каждая перестановка слегка изменяет значение всей фразы, то получается 120 синонимов! Само собой разумеется, что разобраться в этом богатстве можно только с помощью каких-нибудь основных руководящих положений, которые издавна сводились к признанию для каждого синтаксического типа так называемого прямого и обратного порядка слов. Так, в прямом порядке сказуемое следует за подлежащим (*дождь идет*, *он ленив*), дополнение за дополняемым (*он берет книгу*, *дом отца красив*), определяемое за определением (*хорошая погода установилась*), глагол за морфологическим наречием (*он красиво пишет*), синтаксическое наречие[1] за глаголом (*он пишет наугад*). В обратном, как показывает сам термин, члены меняются местами; идет дождь, ленив он, он книгу берет, отца дом красив, погода хорошая установилась, он пишет красиво, он наугад пишет. Так как прямой порядок сознается как норма, а обратный, как отступление от нее, то стилистическое применение этой классификации такое: всякий обратный порядок в тексте должен быть эстетически оправдан. Кроме принципа прямого и обратного порядка указывалось на особый вес последнего места и первого места в словосочетании. Оба эти места служат часто для выделения образа из ряда других (*да ведь*

[1] Имею в виду наречия качественного типа, т. е. однородные по значению с морфологическими. Для наречий места и времени я затрудняюсь определить прямой и обратный порядок слов.

*вы же там вчера **были!**, **знаю я**, как вы исполняете свои обещания!*). Само собой разумеется, что оба принципа (перестановки и выделения) конкретно нередко сталкиваются, так что в живом тексте необходимо всегда истолковать, чем именно создано то или иное отступление от нормы, простой перестановкой или стремлением поставить слово в конец или в начало (напр., в последнем примере порядок *знаю я* лишь внешне похож на обратный порядок, по существу же есть порядок выделения на первое место). И всякое выделение конечно так же должно быть эстетически оправдано, как и перестановка. Я не могу здесь давать конкретных оценок, но приведу для примера, ориентируясь на непосредственный вкус читателя, следующие мастерские выделения и перестановки Тургенева (которого я вообще считаю величайшим мастером именно этой стороны стиля):

*Я сидел у раскрытого окна... **утром**, **ранним утром** первого мая. **Заря** еще не занималась; **но уже** бледнела, **уже** холодела **темная**, **теплая ночь**.*

Разнообразие словорасположения здесь (как и везде, впрочем, у Тургенева) срастается с такими ритмо-мелодическими средствами, которые создают поистине небесную музыку.

Особую главу синтаксического отдела, тесно связанную с ритмическим, составил бы анализ и оценка построения периодов. Но по условиям места я должен обойти этот пункт.

V. Словарь.

Под этим сухим названием скрывается, в сущности, вся образность художественного произведения. Совершенно недопустимо, конечно, злоупотребление словом „образ“, продолжающееся кое-где и поныне, из-за которого поэтическим образом считается только то, что выражено переносным значением слова (троп) или специальным лексико-синтаксическим приемом (фигура). Во всем „Кавказском пленнике“ Л. Толстого я нашел только одну фигуру (сравнение, притом совершенно не развитое) и ни одного тропа (кроме, конечно, языковых). Однако, как бы ни относиться к этого рода творчеству Л. Толстого, невозможно отрицать образности этого произведения и выбрасывать его за пределы художественной прозы. Очевидно, дело не в одних образных выражениях, а в неизбежной образности каждого слова, поскольку оно преподносится в художественных целях, поскольку оно дается, как это теперь принято говорить, в плане общей образности. Наилучшим доказательством этому служат эпитеты, очень часто совершенно не имеющие переносного значения (***холодный** снег*, ***темная** ночь*) и т. д. Специальные образные выражения являются только средством усиления начала образности, дающим в случае неудачного применения даже более бледный результат, чем обычное употребление слова. Другими словами, „образное“ выражение может оказаться бледнее безобразного. Но если согласиться с таким пониманием образности, то возникает вопрос: как же относится образность к так называемому содержанию? Если

образность есть форма, как это принято думать, а всякое слово (кроме, конечно, ничего не называющих, т. е. кроме служебных слов и местоимений) участвует в образности произведения, то где же тогда содержание? Если так называемая „тематика“ (= моей „образности“) есть форма, то где содержание, по отношению к которому (по крайней мере в области грамматики и словаря) только и может изучаться форма? Должен определенно указать, что под „содержанием“ я понимаю здесь и понимал во всем предыдущем только тот единый, цельный психический результат, который синтетически создает в себе читатель к концу процесса чтения в соответствии с психической первопричиной произведения, аналитически развитой автором в данной литературной форме. Результат этот абсолютно не выразим словом. Даже если бы мы условились считать „содержанием“ только основную мысль произведения или основное чувство, им выраженное, то и то, попытавшись выразить его в словах, мы неизбежно внесли бы элементы формы в нашу формулировку, поскольку мы бы захотели отразить индивидуальные особенности данной основной мысли по сравнению с однородными основными мыслями других произведений. Поскольку же мы бы отказались от такой задачи и сформулировали бы так, что под нашу формулу подошел бы целый ряд произведений, мы не выразили бы основной мысли данного произведения. Таким образом, „содержание“ при таком понимании, хотя и существует самым реальным образом в психике читателя и автора, однако не только изучаться, но и как-либо обнаружиться помимо формы не может. Подобное обнаружение было бы чудом, проявлением духа произведения вне его языковой, материальной оболочки. И все толки о содержании художественного произведения помимо его формы, раздающиеся обычно в лагере присяжных материалистов, я считаю проявлением самого безудержного спиритуализма по отношению к стихии слова. А так называемый „формализм“ понимаю, как последовательный материализм слова.

Поясню свою мысль конкретно. Образ Чичикова слагается для нас из всех слов „Мертвых душ“, рисующих Чичикова прямо или косвенно. А так как в художественном произведении, как и в жизни, все действующие лица связаны между собой многообразнейшими отношениями, и вся обстановка связана с действующими лицами, так что „косвенное“ отношение к Чичикову имеют все слова „Мертвых душ“, то я беру на себя смелость утверждать, что все они общей своей массой и создают образ Чичикова (как и всякий другой тип „Мертвых душ“, конечно). Что будет, если мы вынем одно слово из „Мертвых душ“ и притом как раз такое, которое никакого отношения к Чичикову не имеет? Неужели же образ Чичикова потускнеет? Ведь это же звучит абсурдом! Но ведь подобным же образом, вырывая один волос у человека из головы, мы не делаем его лысым, а все-таки облысение начинается. Вот такое же микроскопическое потускнение, совершенно недоступное анализу, более недоступное, чем определение степени „лысости“ (ибо волосы можно, в конце-концов, подсчитать), я и принимаю для каждого центрального образа произведения при удалении того или иного частного образа

т. е. отдельного слова. И соответственно, и замена одного слова другим должна создать то или иное, хотя бы и не поддающееся учету, изменение центральных образов, т. е. так называемого „содержания". Nihil est in rebus, quod ante non fuerit in verbis, пародируя Локковское изречение, мог бы я выразить свою мысль, понимая под verbis конечно не одни слова, а все те стороны языка, которые разобраны в этом очерке.

Стилистическая оценка каждого слова текста сведется, с этой точки зрения, к констатированию органичности или неорганичности данного слова в общей словесной массе произведения, к незаменимости или заменимости его другим словом для создания того общего психического результата, который называется „содержанием". Средство для такого констатирования — все тот же экспериментальный метод, состоящий в данном случае в примерном удалении слова из текста и замене его рядом синонимов. Поясню примерами взятыми для удобства все из той же пьесы и того же начального абзаца. *„Вблизи **большого** города"*. Зачем нужно было слово *большого?* Почему нельзя было сказать *за городом, недалеко от городских ворот* и т. д., словом, минуя слово *большой?* Из дальнейшего знаем, что этот человек был когда-то *здоров и богат*, что он здоровье *истратил*, а богатство *роздал* многочисленным прихлебателям, *друзьям и недругам*, словом, что он вел широкую жизнь, какую можно вести только в большом городе. И теперь он, повидимому, выходит больным и разоренным из этого же города. Этим основным образом объясняются и все остальные частные образы абзаца: *вблизи*, потому что это его первый выход из стен родного города, от которого он не успел еще далеко отойти, и первая мысль о милостыне, которой он не решился бы просить там, где все знали его за богача; *по **широкой** **проезжей** дороге* — потому что из большого города должна пролегать именно такая дорога; *„шел"* — потому что ему не на чем и не на что было ехать и т. д. Но быть может тогда лучше было сказать: *„вблизи **огромного** города", „**ковылял**", „**плелся**", „**брел**"* и т. д.? Это было бы величайшей безвкусицей, так как притчевое содержание пьесы требовало самого общего, самого бледного, самого схематического вступления (ср. выше сопоставление синонимов *старый человек* и *старик*). Даже замена слова *дорога* словом ***путь*** (*по широкому проезжему пути*) дала бы худший результат, так как слова *широкий* и *проезжий* чаще соединяются в языке со словом *дорога*, чем со словом *путь*, и образ получается более шаблонный. А именно шаблонность, схематичность, общечеловечность нужна для вступительных слов притчи.

Последнее замечание приводит нас еще к одному принципу оценки словаря, который я называю пропорциональностью образности в произведении. В последнее время многие поэты и критики и даже целые литературные школы (имажинизм) относятся к образности по пословице „маслом каши не испортишь": чем больше образов в произведении (причем образом считается только образное выражение, т. е. образ par excellence), тем лучше, чем ярче каждый из этих образов, тем лучше. Такая точка зрения совершенно не считается

с ограниченностью объема сознания при художественном восприятии. Она упускает из виду, что яркие образы до некоторой степени м е ш а ю т друг другу так же, как мешают друг другу 50 картин, висящих в одной комнате Третьяковской галереи, что чем я р ч е соседние образы, не слитые в один сложный образ, тем б о л ь ш е они мешают друг другу, т. е. тем б л е д н е е они делаются от взаимной конкуренции. Жемчуг, рассыпанный в передних, уборных и т. д., перестает для нас быть жемчугом. Чем писатель э к о н о м н е е в образах, тем сильнее они, при прочих равных условиях, действуют на читателя. При этом определенный ход н а р а с т а н и я образности и у б ы в а н и я ее (для небольших произведений по б. ч. нарастания сначала и убывания к концу) так же органичен, как нарастание связанных с образами эмоций или как нарастание силы и высоты голоса в периоде. Если бы в цитированном выше месте было сказано *брел* вместо *шел*, то образы следующего абзаца: *путаясь*, *волочась и спотыкаясь* (кстати сказать, не заключающие в себе ни одного тропа), будучи предвосхищены введением, погибли бы, или, во всяком случае, много потеряли бы в выразительности.

В заключение, оглядываясь на все пройденные этапы стилистического анализа, можно отметить, что не всегда может быть найден вариант, лучший во в с е х отношениях. Хотя в высоко-художественных текстах одни достоинства соединяются обычно с другими (внимательный читатель мог заметить, что многие наши экспериментальные ухудшения грамматики и словаря являлись в то же время ухудшениями звукописи и ритма), но все-таки в искусстве часто приходится жертвовать одним для другого. Холодный анализ критика вскрывает эти жертвы вскидыванием на чашки весов всех плюсов и всех минусов двух вариантов. Но пламенная интуиция творца подчиняет одни стороны формы другим в самом процессе творчества.

РИТМИКА „СТИХОТВОРЕНИЙ В ПРОЗЕ“ ТУРГЕНЕВА

В статье „Стихи и проза с лингвистической точки зрения“ [1] я подверг анализу отличия ритмики художественной прозы от ритмики стиха и пришел к следующим выводам:

1) Ритм тонического [2] стиха основан на урегулировании числа безударных слогов в такте и лишь как подсобным средством пользуется урегулированием числа самих тактов в фонетических предложениях.

2) Ритм художественной прозы, напротив, основан на урегулировании числа тактов в фонетических предложениях и, может быть, пользуется как подсобным средством, частичным урегулированием числа безударных слогов в такте, но во всяком случае без доведения этого урегулирования до каких-либо определенных схем.

Задачей настоящей статьи является — применить эти принципы к конкретной оценке художественно-прозаического текста в его ритмической стороне.

Но прежде чем приступить к этой задаче, я должен несколько дополнить и уточнить вышеприведенные выводы наблюдениями, сделанными мной за последние два года.

Если согласиться с тем, что ритмика художественной прозы более или менее безразлично относится к слогам и все свое внимание сосредоточивает на тактах, то приходится признать сущность ее отличия от ритмики стиха в том, что она оперирует более крупными ритмическими единицами. А в таком случае возникает вопрос, нет ли в ней еще более крупных единиц, которые бы объединяли в себе группы фонетических предложений подобно тому, как эти последние объединяют в себе группы тактов? Ведь если то, что мы условились называть в разговорной речи и в художественной прозе тактом (сочетание слогов, объединенных одним ударным слогом, например каждое из отмеченных звеньев следующего ряда: *Вблизи́ бо́ль|шо́го | го́рода | по широ́кой про|е́зжей до|ро́ге. | шёл | ста́рый бо́ль|но́й чело́|ве́к*), соответствует стопе стихотворной речи, а то, что мы условились называть фонетическим предложением (сочетание тактов, объединенных одним фразным ударением, например, каждое из отмеченных звеньев следующего ряда: *Вблизи большого города | по широкой проезжей дороге | шел старый больной человек*), соответствует отдельному стиху стихотворной речи, то должна же быть в разговорной речи и в худо-

[1] А. М. Пешковский, Сборник статей, Л.—М. 1925 г.

[2] Термин этот я употребляю в традиционном, школьном смысле: то, что в новейшее время стали называть „чисто-тоническим“ стихом, для меня выходит из пределов стиховой речи.

жественной прозе такая ритмическая единица, которая бы соответствовала строфе стихотворной речи. Это тем более вероятно, что, как уже сказано, прозаическая речь тяготеет к более крупным ритмам, чем стихотворная. Пользуясь тем же примером (начальный абзац стихотворения „Милостыня“), мы можем формулировать этот вопрос так: не является ли это сочетание трех фонетических предложений тоже ритмическим объединением высшего порядка, и не противостоит ли оно в этом своем качестве каждому из следующих абзацев произведения? Случайно ли вообще поделен текст „Стихотворений в прозе“ столь щедро на абзацы, или это стоит в согласии с необычайной ритмичностью текста? Только ли логические факторы вызывают вообще деление на абзацы (как это очень принято думать), или и ритмические?

Как раз именно анализ „Стихотворений в прозе“ Тургенева привел меня к выводу, что объединение фонетических предложений в более крупные единицы (подробнее о них см. ниже) играет в ритмике художественной прозы едва ли не бо́льшую даже роль, чем объединение тактов в фонетические предложения, и что в этом пункте выше цитированная статья моя страдает очень важным упущением. Ритм художественной прозы оказывается еще „крупнее“, чем это казалось мне тогда. Чтобы не предвосхищать содержания статьи, я должен отложить доказательства к моменту анализа самих „стихотворений“, а здесь позаботиться только о выяснении вновь вводимого понятия и об окончательной формулировке сущности ритма художественной прозы.

Наиболее резкими ритмическими разделами нашей речи являются те паузы, которые производятся в конце одной из следующих трех ритмико-мелодических фигур: 1) законченно-повествовательной, 2) вопросительной, 3) восклицательной. „Кусок“ речи, заключенный между двумя такими паузами или предшествующий такой паузе (начало речи), может состоять или из одного слога, (например: *Да. Нет. Где? Ах!*), или из одного такта (например: *До свиданья! Караул! Весна! Выставляется первая рама...*), или из одного фонетического предложения (*Жил был на свете дурак. Далеко Ротшильду до этого мужика*), или, что чаще всего, из сочетания фонетических предложений (пример см. выше, а также почти каждый из абзацев „Стихотворений в прозе“). Как бы ни был длинен или короток этот кусок (начиная от простого *да* и кончая сложнейшим периодом), он ритмически всегда является одним и тем же крупнейшим элементом нашей речи, названным Овсянико-Куликовским (правда, без детального ритмико-мелодического описания и без уяснения его соотношения с грамматической стороной речи) синтаксическим целым. Впоследствии это называлось иногда фразой (Гиппиус), сказом (мой „Наш язык“), „предложением“ (Петерсон), фонетическим периодом („Стихи и пр. с. л. т. зр.“). Все термины одинаково скверны, и синтаксическая мысль наша буквально бьется здесь в бессильных поисках термина. Но самое понятие, я думаю, будет вполне ясно читателю, особенно если перевести его на язык школьной грамматики, на котором оно опре-

делилось бы так: сложное предложение или, по соотношению с ним, не входящее в состав сложного предложения простое. Вот эта-то единица, которую мы условимся на этот раз называть „интонационным целым“ и является следующей за фонетическим предложением более крупной ритмической единицей. И таким образом ритм художественной прозы сведется к: 1) регулированию числа тактов в фонетических предложениях и 2) регулированию числа фонетических предложений в интонационных целых. С этих двух точек зрения мы и будем в дальнейшем анализировать текст.

Что касается слогового начала, на котором основан ритм стихотворной речи, то тот же анализ „Стихотворений в прозе“ окончательно убедил меня, что основным регулятивным принципом здесь можно признать только избегание однородных сочетаний, стремление к возможно большему слогово-ударному разнообразию. Другими словами, вся организованность числа безударных слогов сводится к намеренной неорганизованности. Предположенное мной в предшествующей статье избегание односложных или чересчур многосложных по сравнению с разговорной речью тактов не оправдалось. Единственное исключение, может быть, следует сделать для такта, заканчивающего интонационное целое (см. ниже), который как-будто бы избегает чрезмерной многосложности. Во всем же остальном — полная слоговая свобода. Все попытки доказать противное (а именно на сторонниках урегулированности слогов лежит в данном случае onus probandi, а не на ее отрицателях) делались до сих пор с грубейшим игнорированием самых основ ритмики: вырывалась из связи какая-нибудь прозаическая фраза и указывалось, что она построена „ямбически“, „хореически“ и т. д. Тогда как сущность стихотворного ритма (как и всякого иного, впрочем) заключена в соотносительности ритмических единиц: стопа может существовать только на фоне других стоп и стихов, стих только на фоне других стихов, строфа только на фоне других строф [1].

Замечу, кстати, что выдвигаемая здесь и в предыдущей статье теория не является, по существу, даже новой. Учение о так называемых „паузниках“, весьма принятое в современной теоретической литературе, если только освободить его от искусственного и чисто традиционного прикрепления к метрике, сведется к тому же. В самом деле, что, например, значит утверждение Сергея Боброва [2], что „Сказка о рыбаке и рыбке“ написана „трехдольным паузником“? Если принять во внимание, что под стопой автор разумеет здесь такую ритмическую единицу, в которой один или оба безударных слога могут выпадать (явление, неверно называемое им „паузой“, ибо никакой паузы здесь при чтении нет), а с другой стороны могут вставляться и лишние безударные слоги (один или

[1] „Правильность метрического ряда узнается при восприятии ряда стихов. Изолированных стихов изучить нельзя. Это — та же проза. Впечатление стиха получается в результате периодического возврата однородных метрических рядов, и их возвращаемость и создает впечатление правильности расстановки ударений“. Томашевский, „Русское стихосложение“.

[2] „Новое о стихосложении Пушкина“, М.

два), то ясно, что дело здесь сводится в конце концов просто к числу словных ударений в стихе, т. е., по моей терминологии, к числу тактов. То, что в „Сказке“ не встречается тактов с бо́льшим числом слогов, чем 5, легко может быть объяснено сравнительной редкостью таких тактов в языке вообще. В разговорном языке такие многосложные такты встречаются главным образом при причастиях (*пред лицо́м ра́ | зыгрывающихся со | бы́тий..., опеча́тка, | вкра́вшаяся в пре́ды | ду́щий но́мер* и т. д.). А так как в „Сказке“ причастиям не было места, то и многосложности быть не могло. Во всяком случае говорить о „стопе“, могущей иметь любое число слогов от 1 до 5, по меньшей мере, неосторожно. Ведь при такой постановке дела любой текст подойдет под любую схему.

Переходя к анализу самого текста „Стихотворений в прозе“, я остановлюсь прежде всего на анализе, уже проделанном Леонидом Гроссманом в его книжке „Портрет Манон Леско, два этюда о Тургеневе“. Несмотря на диаметральную противоположность наших теоретических положений, эта книжка может служить мне удобным отправным пунктом — и вот почему. Главное возражение, которое можно было бы сделать моей гипотезе, заключается в том, что самое деление письменной речи на фонетические предложения лишено твердых, абсолютно-объективных опорных пунктов. Разве не случается, что одну и ту же фразу один человек прочтет одночленно, а другой двучленно? При невозможности в данном случае доверяться пунктуации (даже если бы она исходила из-под пера автора, потому что запрещение разрывать запятыми грамматические связи сковывало бы и его), при расхождении на каждом шагу фонетико-ритмической стороны дела с грамматической, спрашивается, возможно ли объективное, обще-обязательное членение текста? Я должен сознаться, что и на меня находили сомнения в возможности здесь объективного исследования, пока я не сверил своего членения „Стихотворений в прозе“ с членением вышеупомянутого автора. Здесь выяснилась поразительная вещь: два автора, стоящие на диаметрально противоположных точках зрения по отношению к истолкованию ритмической стороны текста, фактически членят этот текст совершенно тождественно. Под любым членением Леонида Гроссмана я готов подписаться обеими руками, и только в некоторых случаях ввожу дополнительные, второстепенные членения. Это указывает на то, что никакие предвзятые идеи не помешали нам фактически прочитать текст одинаково, и следовательно на этом уже совершенно объективном течении можно базироваться. Что же дает членение Леонида Гроссмана для моей гипотезы? Вот один из приводимых им абзацев в его членение с моими пометками числа ударений в фонетических предложениях:

Он утешил нас в нашей печали, (4)
В нашем горе великом! (3)
Он подарил нас стихами (3)
Слаще меду, звучнее кимвала, (4 = 2 + 2)
Душистее розы, чище небесной лазури! (5 = 2 + 3)

Несите его с торжеством, (3)
Обдавайте его вдохновенную голову (4)
Мягкой волной фимиама, (3)
Прохлаждайте его чело (3)
Мерным колебанием пальмовых ветвей, (4)
Расточайте у ног его (3)
Все благовония аравийских мирр! (4)
Слава! (1)

Тактовая устойчивость каждого отдельного „стиха" (=фонетического предложения) очевидна. „Размер" — 3 — 4-тактовый. Единственный пятитактовый „стих" (пятый) как бы корректирует свою многотактность членением на две более мелкие части. Заключительный „стих" конечно не в счет. О нем будет речь дальше при рассмотрении строения „тактовых концовок". Все это тем любопытнее, что слоговую организованность отказывается признать здесь и сам автор. „Большинство строк не представляет законченных размеров", пишет он, и „выражает общую лирическую напевность отрывка" (выделение *А. П.*). Действительно, отыскать здесь слоговую организованность (кроме уже упомянутого намеренного разнообразия) невозможно никакими натяжками. Но чем же тогда создается эта „лирическая напевность"? По-моему и у Тургенева, и у Гейне, и у цитируемых тут же автором Новалиса и Анри де Ренье она одинаково создается организованностью числа тактов в фонетических предложениях. Это и есть именно то, что́ автор так живо чувствует и что́ он называет туманным именем „внутреннего ритма". Вот еще один абзац в членении автора с моими пометками:

Я услышал за собою (2 или 3)
Неровный длинный вздох, (3)
Подобный трепетанью (2)
Лопнувшей струны. (2)
— И, когда я обернулся снова, (3)
Уже от нимф не осталось следа... (3 или 4)
Широкий лес зеленел попрежнему, (4)
И только местами (2)
Сквозь частую сеть ветвей (3)
Виднелись, таяли клочки (3)
Чего-то белого. (2)
Были ли то туники нимф, (4)
Поднимался ли пар со дна долин — (4)
Не знаю. (1)

В отличие от предыдущего отрывка здесь в основе лежит более короткий „размер" (2—3-тактовый) с допущением отдельных, экстетически обоснованных (см. ниже) 4-тактовых „стихов". Вообще, надо заметить, что амплитуда колебания числа тактов в фонетических предложениях может измеряться и цифрой 2, так что приходится говорить, например, о „2—3—4-тактовом стихе" или о „3—4—5-

тактовом", и что она тем больше, чем больше абзац, и тем меньше, чем меньше абзац. Полную однородность строения мы находим только в маленьких абзацах, например:

Долгое время он жил припеваючи; (4)
Но понемногу стали доходить до него слухи, (4)
Что он всюду слывет за безмозглого пошлеца. (4)

Это небо — (1)
Точно саван. (2)
И ветра нет... (2)
Умер воздух, (2)
Что ли? (1)

Вдруг мальчик подскочил к окну (4)
И закричал тем же жалобным голосом (4)
„Гляньте! Гляньте! земля провалилась!" (4)[1]

Собака сидит передо мною — (3)
И смотрит мне прямо в глаза. (3)
„Услышишь суд глупца"... (3)
Ты всегда говорил правду, (3)
Великий наш певец; (3)
Ты сказал ее и на этот раз. (3)
„Суд глупца и смех толпы"...)4)
Кто не изведал и того и другого? (4)
Всё это можно —)2)
И должно переносить; (2)
А кто в силах — (2)
Пусть презирает! — (2)

Число таких примеров можно было бы увеличить во много и много раз. Но в этом нет нужды, так как всё же останется (я должен это признать) огромное количество интонационных целых, построенных по более разнообразному типу. И если бы все дело было тут в неукоснительном однообразии, то факты не оправдывали бы теорию. Но дело-то именно в том, что наряду с однообразием мы имеем здесь организованное разнообразие, и вопрос не в величине амплитуды колебания, а в эстетической обоснованности каждого отдельного колебания. К этому я и перехожу.

Так как в этом случае большую роль играет уже не только внутреннее тактовое строение каждого интонационного целого, но и соотношение отдельных целых между собой и видоизменения состава на границах целых, то тут уже необходимо взять текст бо́льшего размера. Беру первые 6 абзацев стихотворения „Милостыня" в моем членении:

[1] Повелительная интонация первых двух слов, составляющая вообще разновидность восклицательной интонации, здесь осложнена элементами перечисления (повторения), и потому не является законченной и не образует интонационного целого.

Вблизи большого города, (3) *по широкой проезжей дороге* (3) *шел старый больной человек.* (4)

Он шатался на ходу; (3) *его исхудалые ноги,* (3) *путаясь, волочась и спотыкаясь,* (3) *ступали тяжко и слабо,* (3) *словно чужие;* (2) *одежда на нем висела лохмотьями;* (4) *непокрытая голова падала на грудь...* (4) *Он изнемогал.* (2)

Он присел на придорожный камень, (3) *наклонился вперед,* (2) *облокотился,* (1) *закрыл лицо обеими руками* (4) — *и сквозь искривленные пальцы* (3) *закапали слезы* (2) *на сухую, седую пыль.* (3)

Он вспоминал... (2)

Вспоминал он, (2) *как и он был некогда здоров и богат* (4) — *и как он здоровье истратил* (3) — *и богатство роздал другим,* (3) *друзьям и недругам...* (2) *И вот, теперь* (2 = 1 + 1) *у него нет куска хлеба* (3) — *и все его покинули,* (2) *друзья еще раньше врагов...* (3) *Неужели ж ему унизиться до того,* (4) *чтобы просить милостыню?* (2) *И горько ему было на сердце,* (3) *и стыдно.* (1)

А слезы все капали да капали, (3) *пестря седую пыль.* (3)

Колебание чисел, как видит читатель, так значительно (от 1 до 4), что может возникнуть подозрение, что и в разговорной речи оно было бы не больше, тем более, что и разговорная речь избегает длинных фонетических предложений, так что более, чем 5-тактовые предложения в ней встречаются редко (пример см. в предыдущей статье). Однако анализируя причины колебаний, мы находим тактовую организованность. Так, прежде всего бросаются в глаза изменения чисел на границах между интонационными целыми. Первое интонационное целое имеет числа: 3, 3, 4. Второе — 3, 3, 3, 3, 2, 4, 4, 2. Третье — 3, 2, 1, 4, 3, 2, 3. Четвертое — 2. Пятое — 2, 4, 3, 3, 2, 2, 3, 2, 3, 4, 2, 4. Шестое — 3, 3. За исключением перехода от 4-го к 5-му (в котором совпаденье вызвано намеренным повторением слов) мы имеем неравенство по обе стороны каждой из границ. Эстетический смысл этого неравенства понятен: оно служит для ритмического выделения интонационных целых и для отделения их друг от друга. Так, если бы первое целое не изменило в своем конце тройки на четверку, оно слилось бы по своему ритмическому характеру со вторым, которое начинается тоже тройкой. Если бы третье целое начиналось двойкой, как оно идет дальше, оно не отделилось бы от предыдущего целого, кончающегося тоже двойкой. И так далее. Это то, что я называю „тактовой концовкой“ или „тактовым зачином“. В некоторых случаях можно заметить даже как бы намеренный скачок чисел в конце целого для большего отграничения его (в конце второго целого: 4—2, в конце пятого целого: 3—1). Очень часто целое заканчивается однотактным фонетическим предложением после 4- или 5-тактного (см. выше дифирамбический абзац из „Двух четверостиший“). И само собой разумеется, что степень этого выделения и отделения (т. е. резкость и необходимость скачка) тем больше, чем больше само целое. Далее, некоторые колебания внутри целых объясняются тем же принципом. Дело в том, что

внутри целых есть тоже границы, бóльшие, чем между отдельными фонетическими предложениями, но меньшие, чем между интонационными целыми. В сущности, основных ритмических единиц больше, чем как это для простоты предположено в моей схеме (слог, такт, фонетическое предложение, интонационное целое). Применительно к знакам препинанья можно сказать, что, например, границы, отмеченные точкой с запятой и многоточием, всегда резче границ, отмеченных запятой или совсем не отмеченных знаком препинанья (двоеточие в этом отношении носит двойственный характер и то образует бóльшую границу, то меньшую). Кроме того, следуя за Тургеневскими абзацами, явно отражающими ритмические замыслы автора, я допускаю здесь в некоторых случаях внутри интонационных целых и точки и вопросительные и восклицательные знаки, принимая, что они не обозначают в этих случаях законченной интонации. Ясно, что внутри целых должны слагаться таким образом различные переходные ритмические единицы. И вот на границах-то между этими единицами опять-таки действует закон ритмической диференциации. Так, например, внутри второго целого в вышеприведенном отрывке мы находим ритмически цельную группу фонетических предложений:

... его исхудалые ноги, (3) *путаясь, волочась и спотыкаясь,* (3) *ступали тяжко и слабо,* (3) *словно чужие;* (2)

и мы видим, что это второстепенное целое отделено от последующего тактовой концовкой. Третье целое тоже явно делится в интонационном отношении на 2 группы фонетических предложений (до тире и после тире) и на границе мы опять имеем тактовую разницу. В пятом целом мы находим такие же границы между 2-м и 3-м фонетическим предложением, между 5-м и 6-м, между 9-м и 10-м, между 11-м и 12-м (вообще всё это целое очень дробно по составу). Понятно, что чем больше интонационное целое, тем больше шансов для него на подобную внутреннюю разбивку, и тем меньше возможности, следовательно, для полного тактового однообразия.

Вот еще несколько примеров тактовых концовок и зачинов из других „стихотворений“.

Русокудрые парни (2, предыдущее целое кончилось 3-мя) *в чистых, низко подпоясанных рубахах,* (4 = 1 + 3) *в тяжелых сапогах с оторочкой,* (3) *перекидываются бойкими словами,* (3) *опершись грудью на отпряженную телегу,* — (4) *зубоскалят.* (1)

Растопырив загорелые пальцы правой руки, (5) *держит она горшок с холодным, неснятым молоком,* (5 = 2 + 3) *прямо из погреба.* (2)

Воспаленные, слезливые глаза (3, предыдущее целое кончилось 5-ю), *посинелые губы,* (2) *шаршавые лохмотья,* (2) *нечистые раны...* (2) *О, как безобразно обнажала бедность это несчастное существо!* (7 = 4 + 3)

Все лица оживлены, речи бойки... (5 или 4 = 3 + 2 или 2 + 2) *Идет трескучий разговор об одной известной певице.* (6) *Ее величают божественной, бессмертной...* (4) *О, как хорошо пустила она вчера свою последнюю трель!* (8)

Я не обернулся к нему — (3 или 2), *но тотчас почувствовал,* (2) *что этот человек* — (2) *Христос.* (1)

Наряду с приемом отделения интонационных групп друг от друга, я нахожу в некоторых интонационных группах еще и другой прием: постепенного убывания или возрастания числа тактов. Так, убывание мы находим в разобранном отрывке в начале третьего целого. (*Он присел на придорожный камень, наклонился вперед, облокотился...* 3, 2, 1). Или из других „стихотворений":

Я стал шарить у себя во всех карманах... (5) *Ни кошелька, ни часов, ни даже платка...* (4) *Я ничего не взял с собою.* (3)

Комната большая, низкая, в три окна; (5) *стены вымазаны белой краской;* (4) *мебели нет.* (2)

Мы были когда-то короткими, близкими друзьями... (5). *Но настал недобрый миг* — (3) *и мы расстались как враги* (3).

Прозрачно синело над нами южное небо; (5) *солнце с вышины играло лучами;* (4) *внизу, полузакрытые травою,* (3) *болтали проворные ручьи.* (3)

Ровной синевой залито все небо; (5) *одно лишь облачко на нем* — (3) *не то плывет, не то тает.* (2)

Передо мной стоит старуха хозяйка (4) *в новой клетчатой паневе,* (3) *в новых котах.* (2)

Крупные дутые бусы в три ряда обвились вокруг смуглой, худой шеи; (9) *седая голова повязана желтым платком с красными крапинками;* (7) *низко навис он над потускневшими глазами* (4). (в этом примере каждый из членов дробится в свою очередь на более мелкие ритмические единицы).

А вот примеры на возрастающую конструкцию:

Перед домом голая равнина; (3) *постепенно понижаясь, уходит она вдаль;* (4 = 2 + 2) *серое, одноцветное небо | висит над нею, как полог.* (6 = 3 + 3)

Мальчик пискнул еще раз... (3) *Я хотел было ухватиться за товарищей* — (3 или 4), *но мы уже все раздавлены, погребены, потоплены, унесены* (4 или 5) *той, как чернила черной, льдистой, грохочущей волной.* (6)

И однако оно растет, растет громадно... (4) *Это уже не отдельные бугорки мечутся вдали...* (5) *Одна сплошная, чудовищая волна | обхватывает весь круг небосклона.* (8 = 4 + 4)

И вдруг мне почудилось, (3) *что между двух окон стоит мой соперник* — (5) *и тихо, и печально качает сверху вниз головою.* (6)

О, как доволен, (2 или 3) *как даже добр в эту минуту* (3 или 4) *этот милый, многообещающий молодой человек.* (4 или 5)

Само собой разумеется, что все эти колебания стоят в теснейшей связи с содержанием. Ведь число тактов неразрывно связано с числом знаменательных слов, т. е. с внутренней стороной речи. И таким образом ритмическая форма срастается с содержанием. Читатель, внимательно перечтя все последние цитаты, заметит, что убывающая форма ритма свойственна преимущественно описанию или спокойному повествованию. Напротив, возрастающая форма связана с нарастанием эмоций (тоскливого ужаса в 1-м примере, мистического ужаса в 4-м, презрительного сарказма в 5-м) или нарастанием самого описываемого явления (примеры 2-й или 3-й). Точно так же и скачок от преобладаю-

щей средней цифры интонационного целого к цифре тактовой концовки обыкновенно тем резче, чем сильнее чувство или значительнее мысль, выражаемые последним фонетическим предложением. Вот наиболее резкие примеры такого соответствия:

Смерть налетит, (2) *махнет своими холодным широким крылом...* (5) *И конец!* (1) [1]

Боже! (1) *Я оглядываюсь назад...* (2 или 3) *Старуха смотрит прямо на меня* — (4) *и беззубый рот скривлен усмешкой...* (4) — *Не уйдешь!* (1)

О, лазурное царство! (2 или 3) *О, царство лазури, света, молодости и счастья!* (5 или 6) *Я видел тебя...* (2 или 3) *во сне.* (1)

С другой стороны, наряду со всеми этими (и, может быть, многими иными) индивидуально обоснованными колебаниями необходимо признать известную подвижность тактового строя с а м о г о п о с е б е, независимо ни от ритмического окружения, ни от содержания. Мне не известно ни одного текста, даже опубликованного в стихотворной форме, где бы число тактов в фонетическом предложении было бы абсолютно неизменно. И у Гейне в „Песнях Северного моря“, и в „Сказке о рыбаке и рыбке“, и в „Песнях Западных славян“, и во всех других аналогичных произведениях мы имеем всегда равномерное и постоянное колебание числа тактов с амплитудой в 1 („размеры“ 2—3-тактовый, 3—4, 4—5). Но такое колебание, при его определенной ограниченности, не только не опровергает, как мне кажется, моей гипотезы, а напротив, еще более подкрепляет ее. В области ритма известная степень свободы неразрывно связана с принципом организованности. Абсолютно точных ритмов не бывает. Ведь и в слоговом ритме мы имеем почти всегда намеренное регулярное колебание числа слогов от стиха к стиху (мужское и женское окончания).

Перехожу теперь ко второй половине своей задачи: к вопросу о числе фонетических предложений в интонационных целых. Здесь, на первый взгляд, мы встречаем еще большее разнообразие. Есть целые, состоящие из одного фонетического предложения, даже из одного такта (напр., в стихотворении „Разговор“ предпоследнее целое, представляющее собою однословную реплику Финстерааргорна: *Пора!*), и есть целые, состоящие из 20 и более фонетических предложений (см. выше пример из „Двух четверостиший“, несколько урезанный с начала и Гроссманом и мной). Однако и здесь можно наблюдать: 1) определенные п р е д е л ы колебаний, объясняющиеся не только языковой невозможностью большей нагрузки периодов, но и общей ритмической формой произведения, 2) определенную с р е д н ю ю величину, очень часто повторяющуюся и составляющую ритмический фон произведения, 3) эстетическую обоснованность каждого отдельного отступления от этой средней величины.

Начну с первого. Уже простой подсчет с т р о к, образующих абзацы, показывает, что предельная величина интонационного целого здесь

[1] Последнее предложение в этом и в следующем примере выделено в оригинале в отдельный абзац. Но конечно предыдущая интонация здесь отнюдь не законченного типа.

гораздо меньше, чем, например, у Л. Толстого, у Достоевского и даже у самого Тургенева в других произведениях. Наибольший абзац я нашел в стихотворении „Два брата“ — 14 строк (4 абзац с начала). Абзац этот весь поделен точками и, собственно говоря, состоит из ряда интонационных целых в том смысле, в каком это понятие обычно берется. Однако единство тут не только смысловое, но и ритмическое: перед этим абзацем и после него читатель должен сделать т а к о й ж е длины остановки, как и между остальными абзацами, из которых некоторые занимают всего одну строку (1 и 2 абзац). Точки внутри абзаца читаются совсем не тем голосом, как заключительная точка абзаца. Разбить абзац на две или три части невозможно (чтобы не множить цитат, я принужден предоставить читателю самому проверить все это на тексте, так как ритмическая соотносительность абзацев выясняется лишь при прочтении их всех под ряд). Поэтому я, к явной невыгоде своей теории, принимаю и такого рода абзацы за „интонационные целые“ наивысшего порядка (хотя, впрочем, в некоторых других местах приходится все-таки абзацы дробить). И вот беря даже эту предельную величину, я сравниваю ее с таким построением:

В плену, в балагане, Пьер узнал не умом, а всем существом своим, жизнью, что человек сотворен для счастья, что счастье в нем самом, в удовлетворении естественных, человеческих потребностей, и что все несчастье происходит не от недостатка, а от излишка; но теперь, в эти последние недели похода, он узнал еще новую, утешительную истину — он узнал, что на свете нет ничего страшного. Он узнал, что так как нет на свете положения... (пропускаю 4 фонетические предложения). *Он узнал, что есть границы страдания и границы свободы и что...* (пропускаю 14 фонетических предложений). *Он узнал, что когда он, как ему казалось...* (пропускаю 5 фонетических предложений). *Из всего того, что потом и он называл страданием, но которое тогда он почти не чувствовал, главное были босые, стертые, заструпелые ноги.* (Следуют 8 фонетических предложений в скобках.) *Одно было тяжело в первое время, это — ноги.*

В абзаце Л. Толстого находим 59 фонетических предложений (страница мелкого шрифта). Вполне законченной интонации внутри абзаца нет, и весь он, несомненно, представляет одно крупнейшее интонационное единство. Но читателю, конечно, уже бросилось в глаза, насколько это единство не подходит под единства „Стихотворений в прозе“, да и вообще под единства Тургенева. Правда, тут наряду с ритмическими отличиями есть и целый ряд иных, отличающих стиль Толстого от стиля Тургенева. Здесь мы видим, например, крайнюю нестройность синтаксического построения, начавшегося одной формой (*он узнал, что...*) и перешедшего без завершения ее в другую (*из всего того, что потом... главное... были ноги. Одно было тяжело... ноги*). Здесь мы видим крайнюю логическую нецельность абзаца (в нем в сущности, две идеи, спайка которых читается только между строк, да в интонации) и чрезвычайную п с и х о л о г и ч е с к у ю цельность (именно так нелогично должен был бы формулировать свое состояние сам Пьер, если бы его спросили). Здесь мы видим типичное для Тол-

стого повторение слов и выражений. Словом отличий столько, сколько их между Тургеневым и Толстым вообще. Но для нас здесь важна разница между пределом (или во всяком случае близостью к пределу) интонационного целого „Войны и мира“ и пределом „Стихотворений в прозе“. Что для последних невозможно было бы такое целое, ясно уже из того, что оно составило бы „стихотворение“, не разбивающееся на части, т. е. не имеющее той именно ритмической формы, которая столь характерна для „стихотворений“. С другой стороны, в „Войне и мире“ вы не найдете почти совсем тех однофразных, двуфразных или трехфразных абзацев, которые столь часты в „Стихотворениях“. За исключением чужих слов и абзацев, прерванных чужими словами, там господствует свой минимальный и свой средний тип целого, пропорциональный тому максимуму, который приведен мной выше, и связанный как с общими свойствами ритмики Толстого, так и с размерами его произведений. Я, конечно, не хочу отождествить здесь зрительной формы ритмического целого — абзаца — с самим целым. Я понимаю, что некоторые авторы не отмечают этим типографским членением ритмического членения своих произведений и что те же Тургенев и Толстой не всегда отмечают его этим способом (у Тургенева употребляется иногда для той же цели точка с последующей чертой внутри абзаца). Но я решительно настаиваю на том, что там, где такое деление текста заботливо проведено (как особенно это ясно в „Стихотворениях“), там эти кусочки шрифта ритмически соотносительны между собой, паузы между ними максимальны и одинаковы для всего текста, интонации перед паузами носят завершительный характер, и кусочки эти, таким образом, аналогичны стихотворным строфам. И если мне укажут, что иные главы того или иного писателя лишены совсем деления на абзацы, то я возражу, что либо автор не провел строфического деления зрительно, либо эти главы написаны нестрофически. Такие главы встречаются у всех авторов наряду с более или менее строфическими главами.

Относительно средней преобладающей величины интонационного целого „Стихотворений“ много говорить не приходится. Достаточно перелистать соответствующие страницы, чтобы чисто зрительным путем убедиться, что она есть, и что она резко отличается и по размерам и по самому факту преобладания от соответствующих величин других произведений Тургенева и других авторов, градуируясь кроме того и по отдельным „стихотворениям“.

Наконец об отступлениях от этой средней величины и об их эстетическом обосновании. По условиям места я прослежу здесь эту сторону дела на одной определенной группе фактов — на начальном целом каждого „стихотворения“. Мы видели, что число фонетических предложений в интонационном целом для всех „стихотворений“ вообще колеблется от 1 до 20. Если же мы возьмем начальное целое, то получим для 48 „стихотворений“ следующие цифры: 3, 3, 2, 3, 5, 2, 3, 3, 5, 4, 3, 1, 2, 5, 3, 2, 2, 7, 1, 3, 5, 3, 3, 3, 4, 7, 1, 1, 1, 2, 3, 3, 4, 3, 3, 7, 4, 3, 4, 5, 3, 6, 6, 4, 3, 7, 1, 2. (Стихотворений „Порог“ и „С кем спорить“ не было в моем распоряжении, стих. „Чернорабочий и Белоручка“ исключено мною из-за

его драматической формы, стих. „Русский язык“ всё представляет одно целое.) Здесь амплитуда колебания гораздо меньше и преобладающий тип совсем иной. Это тип 1—2—3-фразный (31 случай из 48). Спрашивается, случайно ли это уменьшение вступительного целого по сравнению с последующими или нет? Стоит только перечесть несколько вступительных целых под ряд, чтобы убедиться, что все они написаны именно в тоне краткого, торжественного и спокойного вступления:

Последний день июля месяца; на тысячу верст кругом Россия — родной край (Деревня).

Вершины Альп... Целая цепь крутых уступов... Самая сердцевина гор (Разговор).

Я шел по широкому полю, один (Старуха).

Нас двое в комнате: собака моя и я... На дворе воет страшная буря (Собака).

Я проходил по улице... меня остановил нищий, дряхлый старик (Нищий).

Я возвращался с охоты и шел по аллее сада. Собака бежала впереди меня (Воробей).

Роскошная, пышно освещенная зала; множество кавалеров и дам (Черепья).

Нетрудно видеть, что такое вступление органически не может быть так длинно и так сложно, как некоторые последующие, развивающие намеченную во вступлении тему, звенья. Далее, если мы обратимся к отдельным вступительным целым, мы найдем для наиболее кратких и для относительно распространенных случаев всякий раз свои специфические причины. По большей части, вступительное целое определяет собой строение всего последующего, как бы дает тон всему „стихотворению“. Так одночленное вступление мы находим в 4 вещах: „Дурак“, „Корреспондент“, „Старик“ и „Два брата“. Причина краткости первых двух вступлений (*Жил-был на свете дурак. Двое друзей сидят за столом и пьют чай*) — одна и та же: лапидарный стиль анекдота, памфлета. Обе вещи и в дальнейшем написаны краткими абзацами и резкими мазками. Одночленное начало „Старика“ (*Настали темные, тяжелые дни...*) объясняется совершенно иначе: сгущенностью переживания. Это тот трагический аккорд, которым начинаются иные произведения Шопена. Наконец в 4-м „стихотворении“ мы находим такое же нарастание числа фонетических предложений в интонационных целых, какое мы видели по отношению к тактам в отдельных фонетических предложениях:

То было видение...

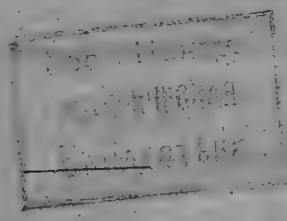
Передо мной появилось два ангела... два гения.

Я говорю: ангелы, гении — потому, что у обоих на обнаженных телах не было никакой одежды и за плечами у каждого вздымались сильные, длинные крылья.

Далее следует тот 14-членный абзац, о котором уже говорилось выше. Такие нарастания в начале „стихотворений“ и убывания в конце довольно обычны, но понятно по условиям места их нельзя продемонстрировать, и можно только отослать читателя к тексту.

Слишком многочленное начало также находит себе всякий раз свое оправдание. Так, из 4 вещей, начинающихся семичленно, в „Памяти Ю. П. Вревской“ многочленность оправдывается патетически-убеждающим, „доказывающим“ стилем произведения, в „Двух богачах“ — логическим делением вещи на две части, из которых первая (опять-таки по органическим причинам) в с я представлена первым абзацем, в „Кампе“ — концентрацией всего произведения в один образ, сразу даваемый во вступлении, в „Монахе“ тем же противоположением (формально, конечно), что и в „Двух богачах“.

Если бы мы проследили к о н ц ы „стихотворений“, мы нашли бы ту же краткость фразного состава последних интонационных целых, ту же знаменательность и те же специфические причины колебаний числа членов для каждого отдельного произведения.

В заключение вернусь к слоговому началу. Предположенное мной в предыдущей статье отклонение художественной прозы от разговорного языка в сторону бо́льшей редкости односложных или чересчур многосложных тактов, не оправдалось. Односложные такты (дающие не в конце речи столкновение ударений или „ухабы“ по терминологии Андрея Белого) встречаются очень часто, и притом нередко в благозвучнейших и ритмичнейших местах:— *ты всегда говори́л пра́ву, великий наш певец..., по бока́м в не́сколько рядов головастые, к низу исщепленные ракиты..., перед каждой изба́й чи́нно стоит исправная лавочка..., крупные дутые бусы в три ряда обвились вокру́г сму́глой, худо́й ше́и..., опя́ть та́ же тусклая плева, тот же слепой и тупо́й о́блик..., кто потом разберет, како́й и́менно в каждом из нас горел огонек?, и в каждой из этих пар, в животном и в человеке, — одна и та же жи́знь жме́тся пугливо к другой, и протянутая его рука́ сла́бо колыхалась и вздрагивала, чудилось мне, что я нахожу́сь где́-то в России, в глуши, в простом деревенском доме* и т. д. С другой стороны, не редкость и шестисложные такты: ***шествующему на царство, выпрямленная фигура, восторженных рукоплесканий, исполненный недоумения*** (все 4 примера из особенно напевных „Двух четверостиший“), ***чувствовало приближение, загораются негодованием, верующий и восторженный, запачканные лепестки.*** Встречаются и семисложные: *отворачиваются от него, воскликнула она не без удали.* Однако при изучении к о н е ч н ы х тактов абзацев я натолкнулся на явление, которое не могу здесь обойти: из 558 таких тактов (по числу всех абзацев произведения) оказалось 282 двусложных (женских окончаний), 204 односложных (мужских окончаний), 63 трехсложных (дактилических окончаний), 9 четырехсложных (назовем их пэоническими окончаниями) и н и о д н о г о с бо́льшим числом слогов. Конечно многосложные такты вообще меньше имеют шансов попасть в конец речи, чем малосложные, так как многосложность обычно создается соединением поударных слогов одного слова с предударными другого, а этот случай для конца речи исключается. Однако пятисложные, шестисложные и семисложные такты все же были бы возможны (какое-нибудь *жаворонками, выкупавшимися, выцарапавшимися*), здесь же они не встречаются. Кроме того процент четырехсложных и трехсложных тоже, кажется, меньше, чем

внутри абзацев (хотя это и требует еще дальнейших подсчетов). ... организованность слоговых отношений в концах интонацио... целых, где они приобретают особенно важный эстетико-музыкал... вес, где они, так сказать, целиком на виду (вернее „на слу... сама по себе не представляла бы ничего невероятного. Слог для н... вообще слишком мелкая единица, но там, где он выдвинут вп... где он оттенен последующей длительной паузой, он может поп... в поле внимания. Рассматривая концы абзацев в отдельных „с... творениях“, мы опять-таки как будто наталкиваемся на каку... слоговую символику; в „стихотворениях“ спокойного (идиллическ... элегического, дидактического, философского) склада преобладают ... будто бы женские окончания, в „стихотворениях“ трагического ... полемического характера — мужские. Особенно напрашивается мы... о такой символике при изучении последнего такта отдельных с... хотворений. В таких, например, концах как: *Я понял, что и она бы... сожжена* или: *И думается мне: к чему нам тут и крест на купо... святой Софии в Царь-Граде, и все, чего так добиваемся мы, городск... люди?* — мужское и женское окончание как нельзя более гармони... рует с интонацией и с содержанием целого. Но немало можно найти случаев и отсутствия такой согласованности, и вопрос этот требует еще дальнейшего изучения.